

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Ivana Šaravanja

SOCIJALNA KOMPETENTNOST UČENIKA MLAĐE ŠKOLSKE DOBI

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2016.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

SOCIJALNA KOMPETENTNOST UČENIKA MLAĐE ŠKOLSKE DOBI
DIPLOMSKI RAD

Kolegij: Pedagogija

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesnica Mlinarević

Sumentorica: dr. sc. Maja Brust Nemet

Studentica: Ivana Šaravanja

Matični broj: 2300

Modul: Informatika (B)

Osijek
rujan, 2016.

*Zahvaljujem se mentoricama dr. sc. Maji Brust Nemet i izv. prof.
dr. sc. Vesnici Mlinarević na lijepoj suradnji i pomoći.
Također, zahvaljujem obitelji i prijateljima što su dijelili moje
studentske radosti i tuge.
Hvala Božjoj ruci na vodstvu i silnim darovima.*

SAŽETAK

Socijalna kompetencija ili socijalna inteligencija, sve više postaje predmetom proučavanja i zanimanja ljudi. Definira se kao „djelotvorno funkcioniranje u socijalnom kontekstu“ (Brdar, 1993). Biti socijalno kompetentan izuzetno je važno kako bismo zadovoljili svoje potrebe za bliskošću i kvalitetnim međuljudskim odnosima, ali isto tako i da bismo, bez obzira koliko nešto bilo „osjetljivo“ za reći, sačuvali obraz sugovornika.

Cilj ovoga rada bio je istražiti kompetentnost učenika u suradničkim aktivnostima i samim time unaprijediti suradničke odnose u razredu s naglaskom na razvijanje pozitivne slike o sebi i nenasilnom rješavanju sukoba. U ostvarenju toga cilja korištena je istraživačka metoda - studija slučaja i sociometrija. Slučaj su činili učenici 4.b razreda iz Osnovne škole Josipovac. Istraživanje je provedeno kroz pet pedagoških radionica: Moje pozitivne osobine, Jezik zmije i žirafe, Suradnja – zašto je važna?, Neverbalna suradnja i Zajedno smo jači. Rezultati istraživanja pokazuju da su učenici spremni na suradnju s učenicima suprotnoga spola, da pokazuju osnovna pravila suradničkoga ponašanja, ali i da ima prostora za napredovanje, osobito kod pojedinih učenika kojima je potrebno više samopouzdanja kako bi bili aktivniji u grupi, ali tu je i uvijek prisutan problem nedovoljno razvijenih vještina za konstruktivno rješavanje sukoba. Nadalje, pedagoške su se radionice pokazale kao dobar način unaprjeđenja suradničkog ponašanja, ali i samog odnosa među učenicima.

Ključne riječi: socijalna kompetencija, suradnja, pedagoške radionice

SUMMARY

Social competence and social intelligence is increasingly becoming a subject of study and interest. It is defined as the efficient functioning in the social context. Being socially competent is extremely important to satisfy our needs for closeness and human relations, but also in order not to hurt the interlocutor, no matter how delicate is something we have to say.

The aim of this study was to examine the competence of students in collaborative activities and to enhance cooperative relationships in the classroom with a focus on developing positive self-image and non-violent conflict resolutions. In achieving this goal was used research methods – case study and sociometry. The case were students of 4th B grade of elementary school Josipovac. Research was conducted through five educational workshops: My positive qualities, The language of snake and giraffe, Cooperation – why is it important?, Nonverbal cooperation and Together we are stronger. Research results shows that students are willing to cooperate with students of the opposite sex, they show the basic rules of cooperative behavior, but also, there is room for improvement, particularly for those individuals who need more confidence to be more active in the group. There is also an ever-present problem of undeveloped skills for constructive conflict resolution. Furthermore, educational workshops proved to be a good way to enhance cooperative behavior and the relationships among students.

Keywords: social competence, cooperation, educational workshops

SADRŽAJ

1. UVOD	2
2. SOCIJALNA KOMPETENCIJA.....	3
2.1. Određenje socijalne kompetencije.....	3
3. UTJECAJ OKOLINSKIH ČINITELJA NA RAZVOJ SOCIJALNE KOMPETENCIJE .	4
3.1. Obitelj-temelj socijalnog razvoja.....	4
3.2. Vršnjaci i vršnjačke skupine.....	6
3.3. Učitelj i školsko okruženje	7
3.4. Online okruženje.....	8
4. SASTAVNICE SOCIJALNE KOMPETENCIJE.....	9
4.1. Slika o sebi.....	9
4.1.1. Samopoštovanje i samopouzdanje	9
4.2. Empatija.....	10
4.3. Aktivno slušanje	12
4.4. Konstruktivno rješavanje sukoba.....	13
4.4.1. Određenje i oblici sukoba.....	13
4.4.2. Strategije za rješavanje sukoba.....	14
5. PROBLEMI SOCIJALIZACIJE.....	16
5.1. Dječji internalizirani problemi.....	16
5.1.1. Sramežljivost.....	17
5.2. Dječji eksternalizirani problemi	19
5.2.1. Nedisciplinirano ponašanje	20
5.2.2. Agresivnost.....	20
6. SURADNJA.....	22
6.1. Suradničko učenje.....	22
6.2. Prednosti i nedostaci suradničkoga učenja	22
6.3. Modeli grupnog rada	23
6.4. Preduvjeti stvaranja suradničkih odnosa u razredu	24
6.5. Suradnja ili natjecanje?.....	25
7. EMPIRIJSKI DIO	27
7.1. Cilj istraživanja.....	27
7.2. Istraživačka pitanja	27
7.3. Uzorak	27
7.4. Metode prikupljanja podataka	28
7.5. Tijek istraživanja	28
7.5.1. Sociometrija	28
7.6. Rezultati i rasprava	32
8. ZAKLJUČAK	39
9. LITERATURA	41
10. PRILOZI	43

1. UVOD

Zanimanje za proučavanje socijalne kompetencije javlja se 1920. godine. Putem istraživanja socijalne kompetencije utvrđuju se utjecaji na sposobnost pojedinca da postane kompetentna osoba u društvenim krugovima koja s lakoćom pristupa drugima, vodi razgovore, samouvjereno nastupa, empatično sluša druge i pokazuje zavidnu razinu komunikacijskih vještina. S obzirom da je čovjek društveno biće i da je ostvarenje kvalitetnih socijalnih odnosa ključno za njegov zdrav razvoj, odlučila sam svoje istraživanje usmjeriti ka boljem razumijevanju navedene teme kako bih unaprijedila socijalne vještine koje su izrazito važne u učiteljskom pozivu, ali i kako bih bila kompetentna poticati razvoj socijalne kompetencije kod učenika.

Već po rođenju čovjek postaje članom neke zajednice. Obitelj predstavlja prvu i temeljnu zajednicu u kojoj se čovjek „oblikuje“. Potreba za nježnošću, ljubavlju, pripadanjem i sigurnosti jednako je važna za njegov razvoj kao i potreba za zrakom, hranom. Odrastajući, čovjek postaje dionikom različitih zajednica – vrtićke, školske, sportske, vršnjačke itd. Uvijek i svugdje upućeni smo jedni na druge.

Gotovo sve ljudske potrebe zadovoljavamo u interakciji s drugima, stoga se ističe potreba za važnošću socijalne kompetencije. Osobno zadovoljstvo i ispunjenost leži u sposobnosti čovjeka da ostvari bliske odnose s drugima koji se temelje na uzajamnom povjerenju, potpori, razumijevanju i pomoći.

Socijalna kompetentnost omogućuje pojedincu da uspješno odgovori na izazove u privatnom, ali i poslovnom svijetu. Vještine rada u timu kao što su: poduzetnost, vođenje rasprava, uvažavanje tuđeg mišljenja, konstruktivno rješavanje sukoba i dr. predstavljaju temeljne zahtjeve suvremenoga društva. Iz tog razloga nužno je da škola pripremi učenike na buduće funkcioniranje u timu.

2. SOCIJALNA KOMPETENCIJA

2.1. Određenje socijalne kompetencije

Pojam socijalne kompetencije u literaturi se izjednačuje s terminima: socijalna inteligencija, socijalne vještine, socijalna ili interpersonalna kompetencija (Brdar, 1993). Ipak, neki autori razlikuju socijalnu kompetenciju od socijalnih vještina. Brdar (1993) navodi da socijalnu kompetenciju određuje način na koji pojedinac koristi vještine u socijalnoj okolini. Osnovne socijalne vještine čine vještine slušanja, lijepog i odvažnoga govora, traženja pomoći i naklonosti od drugih (Brajša-Žganec, 2003:25). Kada se socijalne vještine koriste na primjeren način i kada su postignuti glavni osobni ciljevi, rezultat je socijalna kompetencija (Brdar, 1993).

Dodge (1985, Brdar, 1993) smatra da se broj definicija socijalne kompetencije danas približava broju istraživanja u tom području. Unatoč konceptualnim razlikama većina se istraživača slaže da socijalna kompetencija obuhvaća djelotvorno funkcioniranje u socijalnom kontekstu (Brdar, 1993).

Istraživanja socijalne kompetencije započela su u razdoblju između 1920. i 1930. godine (Brdar, 1993). Interes za njezino proučavanje ciklički se mijenjao. Brdar (1993) navodi da je jedan od glavnih razloga privremenog gubitka interesa za taj pojam neuspješnost mjerenja socijalne kompetencije pomoću testova (Brdar, 1993). Thorndike smatra da je test socijalne kompetencije valjan samo ako se bavi „pravom situacijom sa stvarnom osobom“ (Brdar, 1992). Ranija istraživanja nisu uspjela potvrditi da je socijalna kompetencija zaseban faktor inteligencije. No, Brdar (1993) navodi da su novija istraživanja riješila neke metodološke probleme, a njihovi rezultati ukazuju na nezavisnost ovog konstrukta.

Thorndike je bio prvi autor koji je ukazao na postojanje socijalne inteligencije kao posebne sposobnosti. Prema njemu socijalnu inteligenciju čini sposobnost razumijevanja drugih ljudi i sposobnost razboritog postupanja u međuljudskim odnosima (Brdar, 1993). Uspješno postupanje u interakciji s drugima podrazumijeva sposobnost razumijevanja drugih ljudi, dok sposobnost razumijevanja drugih ljudi ne znači nužno i postupanje u skladu s tim.

Većina definicija socijalne kompetencije, među kojima i ona autora Thorndika, naglašava da socijalno kompetentno ponašanje mora uvažavati motive i osjećaje drugih ljudi. Stoga se može zaključiti da socijalna kompetencija uključuje dvije neodvojive domene- emocionalne i socijalne (Brdar i Pokrajac-Bulian, 1993).

3. UTJECAJ OKOLINSKIH ČINITELJA NA RAZVOJ SOCIJALNE KOMPETENCIJE

3.1. Obitelj-temelj socijalnog razvoja

Obitelj je „složena i povezana cjelina, hijerarhijski organiziran sustav koji se sastoji od manjih subsustava (bračni i roditeljski subsustav te subsustav braće i sestara)“ (Keresteš, 2002: 83, prema Klarin 2006, 38). Obitelj ima izuzetno važnu ulogu u razvoju djeteta. Roditelji, kao najvažniji izvor socijalizacije, na različite načine utječu na razvoj emocionalne i socijalne kompetencije djece. Brajša-Žganec (2003) navodi da roditelji svojim ponašanjem i reakcijama uče djecu kako primjereno izražavati emocije, kako tumačiti tuđe emocionalna ponašanja te kako i kada upravljati svojim emocijama.

Prema Brajši-Žganec (2003) postoje dvije osnovne dimenzije roditeljstva- emocionalnost i kontrola. S obzirom na zastupljenost navedenih dimenzija razlikujemo četiri roditeljska stila ponašanja: autoritativni, permisivni, autoritarni i indiferentni. Kombinacija emocionalne topline i čvrste kontrole naziva se autoritativni roditeljski stil, dok se kombinacija emocionalne topline i slabe kontrole naziva popustljivi ili permisivni roditeljski stil. Nadalje, kombinacija čvrste kontrole i emocionalne hladnoće naziva se autoritarni roditeljski stil, dok se kombinacija slabe kontrole i emocionalne hladnoće naziva indiferentni roditeljski stil (Maccoby i Martin, 1983, Schaffer, 2000, prema Brajša-Žganec, 2003). Istraživanja roditeljskih stilova pokazuju da se dječja socijalna kompetencija pospješuje autoritativnim roditeljskim stilom (Brajša-Žganec, 2003). Djeca autoritativnih roditelja su samostalna, sposobna regulirati vlastite reakcije, emocionalno prilagođena, zadovoljna i društveno odgovorna (Maccoby i Martin, 1983, prema Brajša-Žganec, 2003). S druge strane, roditeljsko odbijanje i nezdrava kontrola povezani su kasnije s dječjom depresijom i anksioznošću (Dusek i Danko, 1994; Krohne, 1990; Lamborn i sur., 1991; Rapee, 1997, prema Brajša-Žganec, 2003).

Bouillet (2010) razlikuje funkcionalne, nefunkcionalne i rizične obitelji. Obitelji koje podupiru razvoj socijalno kompetentnih osoba, tzv. funkcionalne obitelji, karakteriziraju: usuglašena odgojna stajališta roditelja, obiteljska privrženost i pružanje potpore, dogovorena obiteljska pravila, učinkovita komunikacija (aktivno slušanje, razumijevanje), zajedničko provođenje vremena, fleksibilnost, dijeljenje odgovornosti, poštovanje privatnosti svih članova obitelji i dr. (Bouillet, 2010, prema Bouillet 2006) Uz navedena obilježja,

prosocijalna ponašanja djece potiču i induktivni odgojni postupci koje karakterizira objašnjavanje nužnosti i svrhe pravila ponašanja, posljedice kršenja tih pravila i utjecaj djetetovih ponašanja na druge (Keresteš, 1999, prema Bouillet 2010). Nasuprot funkcionalnim obiteljima, nefunkcionalne obitelji pokazuju manje sposobnosti u rješavanju konflikata te češće pokazuju prijeteća, kažnjavajuća i kontrolirajuća ponašanja (Bouillet, 2010). Dulčić (2001, prema Bouillet, 2010) navodi nekoliko disfunkcionalnih stajališta „nefunkcionalnih“ roditelja: prezaštićivanje (pretjerani kontakt roditelja s djecom čime onemogućuju razvoj njihove samostalnosti), popustljivost (slabost prema djetetovom neprimjerenom ponašanju) i odbacivanje (opća nezainteresiranost za dijete i njegove potrebe). Nadalje, rizične obitelji zbog niza različitih čimbenika ne uspijevaju osigurati zadovoljavajuće uvjete za pravilan razvoj djeteta. To su, primjerice (Rosić i Zloković, 2002, prema Bouillet 2010): egzistencijalni problemi, psihičke bolesti, neobrazovanost roditelja, prezaposlenost, nasilje u obitelji, stresovi, sklonost kažnjavanju djeteta, roditelji-ovisnici o alkoholu i drogama i dr. Što je više čimbenika prisutno u obitelji, to su veće šanse da dijete razvije teškoće u socijalnom funkcioniranju. Iz navedenoga se može zaključiti da dijete ima najbolje uvjete za razvoj prosocijalnog ponašanja u krugu funkcionalne obitelji.

Majka i otac imaju različitu, ali i nezamjenjivu ulogu u razvoju djeteta. Dijete od samoga rođenja povezuje snažna emocionalna veza s majkom. Značaj te povezanosti opisao je britanski psihoanalitičar John Bowlby postavivši teoriju privrženosti. Naime, proučavajući razvoj djece koja su razdvojena od majki u prvih pet godina života te smještena u institucijama s nepoznatim ljudima, Bowlby uočava poteškoće u njihovu razvoju. Istraživanjem dolazi do zaključka da je privrženost biološki predodređena, odnosno da se dijete ne može pravilno razvijati bez trajne afektivne veze sa specifičnom osobom, osobito u uvjetima stresa (Klarin, 2006). S obzirom na majčinu osjetljivost za potrebe djeteta razlikujemo sigurnu i nesigurnu privrženost. Prepoznavanje potreba djeteta i respektiranje djeteta sa svim njegovim osobinama potiče razvoj sigurne privrženosti (Klarin, 2006). Sigurno privržena djeca pokazuju veću razinu samopouzdanja i nezavisnosti, uspješnija su u rješavanju konfliktnih situacija, osjećajnija su i spremnija davati te pokazuju manje agresivnosti, manje ljutnje i gnjeva u odnosu na nesigurno privrženu djecu. Dakle, kvaliteta rane vezanosti čini temelj na kojem dijete gradi odnos prema sebi, ali i prema drugima koji ga okružuju (Sroufe, 1983, prema Klarin, 2006).

Mnogi autori ističu važnost uloge očeva u razvoju djeteta. Njihova se uloga mijenjala kroz povijest. U tradicionalnom odgoju karakteristična je uloga oca – hranitelja, čiji je glavni zadatak bio materijalno zbrinuti obitelj. Klarin (2006) navodi da roditelji danas jednako

materijalno pridonose obitelji, stoga uloga očeva u odgoju djece postaje sve veća. Odgovoran otac planira svoju ulogu i emocionalno i financijski, aktivno dijeli roditeljsku ulogu s majkom tako što potiče intelektualni, tjelesni, emocionalni i socijalni razvoj djeteta (Klarin, 2006). Obiteljski terapeut Ronald Klinger proučavajući razvoj djece koja žive bez oca dolazi do zaključka da djeca koja ne žive s ocem imaju niže samopoštovanje, slabije socijalne vještine i socijalnu kompetenciju te su podložnija pritisku vršnjaka (Klarin, 2006). Zanimljivo je istaknuti i istraživanje Gottmana i suradnika koji su utvrdili veći utjecaj očeva načina ponašanja prema djetetu u odnosu na majčino ponašanje za dječji razvoj (Gottman i sur., 1994.; Katz i sur., 1996, prema Brajša-Žganec 2003). Iz navedenog proizlazi da svaki roditelj ima specifičnu i nezamjenjivu ulogu u socijalnom razvoju djeteta.

3.2. Vršnjaci i vršnjačke skupine

U novije vrijeme sve se više pozornosti posvećuje istraživanju uloge vršnjaka u kontekstu socijalnog razvoja djece. Polaskom u školu odnosi s vršnjacima zauzimaju važno mjesto u životu djeteta. Djeci mlađe školske dobi osobito je važna spoznaja da su prihvaćena. Klarin (2006) navodi da dijete u vršnjačkoj skupini zadovoljava potrebu za intimnošću, stječe socijalne vještine, formira sliku o sebi, uči poštovati pravila, pomagati, dijeliti i nositi se s porazom i pobjedom

Prema modelu Bukowskog i Hozija (1989, prema Klarin, 2006) postoje dvije osnovne dimenzije vršnjačkih odnosa – popularnost i prijateljstvo. Prema Klarin (2006), popularnost predstavlja jednosmjernan odnos koji je vezan za prihvaćanje djeteta od vršnjaka, dok je prijateljstvo dvosmjernan odnos koji je odraz iskustva između dva pojedinca. Valja naglasiti da se potreba za prihvaćanjem (popularnost) javlja prije potrebe za prijateljstvom. Mnogi autori smatraju da su navedene dimenzije nezavisne ili tek djelomično povezane (Bukowski i Hoza, 1989, Klarin, 2000, Parker i Asher, 1993a, prema Klarin 2006). To znači da slaba prihvaćenost od vršnjaka ne mora nužno rezultirati i slabom kvalitetom prijateljskih odnosa. Obje dimenzije utječu na samopoštovanje i društvenost, ali ipak se poseban naglasak stavlja na prijateljstvo kao najvažniji i najintenzivniji vršnjački odnos (Bouillet, 2010).

Vasta (1997) tvrdi da na izbor prijatelja najviše utječe sličnost, s naglaskom na dob, spol, rasu i zajedničke interese. Tijekom ranijeg djetinjstva karakteristična su istospolna prijateljstva. Dječaci su skloniji družiti se u većim skupinama, dok se djevojčice više vole družiti s jednom ili dvije osobe (Bouillet 2010). Nadalje, Bouillet (2010) naglašava i

kratkotrajnost prijateljstva u odnosu na adolescente. Stabilnosti prijateljstva pridonose prostorna bliskost, sposobnost komuniciranja, empatičnost, vještina konstruktivnog rješavanja sukoba, status u vršnjačkoj skupini, vrijednosni sustavi, interesi i drugo (Bouillet, 2010).

Istraživanja provedena u ovom području potvrđuju da vršnjaci češće promatraju i oponašaju ponašanje socijalno kompetentne djece te da su bolje prihvaćena od svojih manje kompetentnih vršnjaka (Bouillet, 2010).

3.3. Učitelj i školsko okruženje

Uz obitelj, dijete najviše vremena provodi s učiteljem, u školi. Uloga učitelja je mnogostruka; Učitelj poučava, kontrolira, ocjenjuje, nagrađuje i kažnjava, tješi. Također, učitelj je taj koji potiče među učenicima međusobno razumijevanje, poštovanje, surađivanje i prihvaćanje. Može se zaključiti da je socijalna kompetentnost učitelja preduvjet za razvoj kvalitetnih socijalnih odnosa u razredu, a samim time i socijalne kompetencije svakog pojedinog učenika (Zrilić, 2010).

Škola djetetu nudi brojne mogućnosti za ostvarivanje socijalnih odnosa. Stvaraju se brojne prilike koje potiču razvoj socijalnih vještina i samoregulacije te „uvježbavanje“ temeljnih razvojnih funkcija kao što su privrženost, istraživanje, igra i vladanje (Pianta 1999, prema Klarin 2006). Klarin (2006) ističe da je vrlo često dječji odnos prema učitelju i djelatnicima škole odraz ponašanja koje je dijete izgradilo u obiteljskom okružju. Međutim, kompetencije potrebne za uspješno komuniciranje u širom okruženju, s više sudionika, učenici stječu u školi, gdje su pravila izraženija nego u obitelji (Zrilić, 2010).

Doživljaj potpore koji dijete ima u odnosu s učiteljem ovisi o različitim čimbenicima: sposobnost čitanja neverbalnih znakova, odgovaranja na te znakove, prihvaćanja i pružanja emocionalne potpore i pomoći te postavljanje granica dječjeg ponašanja (Klarin, 2006). Prihvaćanje odnosno odbijanje od strane učitelja umnogome je povezano s nekim kriterijima prilagodbe u školi poput usamljenosti i školskog uspjeha te agresivnosti i prosocijalnog ponašanja (Klarin, Lukić i Ušljebrka, 2003, prema Klarin, 2006). Također, odnos s učiteljem igra važnu ulogu i u razvoju vršnjačkih odnosa.

Zrilić (2010) navodi da brojna istraživanja pokazuju kako učenici nisu zadovoljni svojim školskim statusom, žale se na nedostatak razumijevanja učitelja i autoritativni stil poučavanja. Kako bi učitelji promijenili djetetovo nezadovoljstvo školom potrebno je izgraditi pozitivan odnos s učenicima. Neki od načina koji pridonose tomu su: uspostavljanje osobnog

kontakta s djetetom, korištenje ugodnog glasa i jednostavnog jezika, praćenje djeteta tijekom igre i učenja, pružanje pomoći djetetu u razumijevanju pravila i očekivanja te slušanje djeteta, ohrabrivanje i potkrepljivanje njegova slušanja drugih (Klarin, 2006, 100-101).

3.4. Online okruženje

Razvoj tehnologije pridonio je novim načinima interakcije među ljudima. Danas je gotovo nezamislivo funkcioniranje bez Interneta. Učenici Internet najčešće koriste kao socijalni medij; oni zapravo čine isto što i u ostalim oblicima javnog života: druže se, natječu za socijalni status, predstavljaju sebe (Car, 2010). Istraživanja pokazuju da učenici koriste neku vrstu tehnologije više od osam sati dnevno, što je dulje od punog radnog vremena (Peck, 2008; Rosen, 2007, prema Car, 2010). Iz navedenog se može zaključiti da je online okruženje postalo „novi svijet“ za razvijanje socijalne kompetencije.

Car (2010) navodi da učenici najviše vremena na Internetu provode komunicirajući s prijateljima, komentirajući osobe te dijeleći fotografije i video-zapise. Online okruženje pruža mogućnosti aktivnog istraživanja novih oblika samoizražavanja, razvoj identiteta i socijalne interakcije (Car, 2010). Za razliku od „offline“ okruženja, online okruženje karakterizira: izostanak neverbalne komunikacije i dostupnost u svakom trenutku i s bilo kojeg mjesta (Larsen, 2007; Subrahmanyam i Greenfield, 2008; Valkenburg i Peter, 2008, prema Car, 2010). Internet nudi relativno sigurno okruženje u kojem učenici mogu iskušavati svoje socijalne vještine koje su im teške i neostvarive u realnim odnosima. Car (2010) tvrdi da komuniciranje sa skupinom online prijatelja zahtjeva od učenika da nauči kako surađivati, zauzeti različite perspektive, pružiti socijalnu potporu i razviti osjećaj za intimnost.

Sve navedene prednosti Interneta mogu se lako okrenuti u nedostatke ako se neprimjereno koristi njime. Valja istaknuti da računalo i ostalu komunikacijsku tehnologiju treba shvatiti kao korisne strojeve koji zahtijevaju vodstvo odrasle osobe jer utjecaj tehnologije na socijalnu kompetenciju učenika u ovisnom je odnosu s ulogom odrasle osobe kao instruktora (Car, 2010).

Učenici koji ne nalaze zajednički jezik s vršnjacima u realnom svijetu mogu svoju potrebu za poštovanjem zadovoljiti u online okruženju. Ipak, treba upozoriti i na opasnost prekomjernog online komuniciranja koji može utjecati na izoliranje iz realnog života.

4. SASTAVNICE SOCIJALNE KOMPETENCIJE

Temeljne sastavnice socijalne kompetencije su: pozitivna slika o sebi (zadovoljavajuća razina samopouzdanja i samopoštovanja), sposobnost empatije, aktivnog slušanja i konstruktivnog rješavanja sukoba.

4.1. Slika o sebi

Kako bi čovjek stvorio i održavao bliske odnose s drugim ljudima, najprije takav odnos mora imati sa samim sobom. Dijete, nakon što uspostavi osjećaj vlastitog nezavisnog postojanja, traži odgovor na pitanje: Kakav sam ja? Ovisno o pozitivnim ili negativnim reakcijama okoline, dijete stvara pozitivnu ili negativnu sliku o sebi. Čudina-Obradović i Težak (1995) tvrde da se do osme godine života slika o sebi sastoji od samoprocjene uspješnosti u pet različitih područja: školsko područje, sport/spretnost, prihvaćenost od vršnjaka, ljepota i ponašanje. Iz slike o sebi razvijaju se osjećaji o vlastitoj vrijednosti, iz čega proizlazi samopoštovanje i samopouzdanje.

4.1.1. Samopoštovanje i samopouzdanje

Samopoštovanje predstavlja način na koji dijete samo sebe vidi i vrednuje. Ono uključuje osjećaje, uvjerenja i očekivanja od sebe samog, koje temelji na svojim akcijama, te interakciji s okolinom (Slunjski, 2013). Samopoštovanje se sastoji od više povezanih elemenata:

- poznavanje samog sebe
- poznavanje sebe u odnosu s drugima
- samoprihvatanje
- samostalnost
- samoizražavanje
- samosvijest
- samopouzdanje

Dijete s visokim samopoštovanjem razumije sebe, dobro poznaje svoje jake i slabe strane te cijeni sebe unatoč spoznatim nedostacima. S druge strane, dijete s niskim samopoštovanjem pokazuje pretjeranu samokritičnost, ima potrebu uvijek pobjeđivati i hvaliti se pred drugima, boji se neuspjeha te može pokazivati znakove povučenosti (Slunjski, 2013).

Samopouzdanje treba razlikovati od samopoštovanja. Samopouzdanje više govori o sposobnostima, u smislu toga u čemu je pojedinac vješt i uspješan (Slunjski, 2013). Dijete koje ima nisko samopouzdanje teško pristaje na nove izazove, a lako odustaje kada naiđe na prepreku. Također, sebe krivi za neuspjeh te zbog toga svakodnevne izazove doživljava kao izvore nelagode, straha i frustracije. Slunjski (2013) ističe da samopouzdanje ne ovisi uvijek o našim stvarnim mogućnostima, nego i o subjektivnom shvaćanju svojih postignuća. Iz navedenog proizlazi da je samopouzdanje dinamičan proces na koji se može donekle utjecati.

Čudina-Obradović i Težak (1995) navode da razvijanje samopouzdanja nije podložno lakim i brzim promjenama. Potrebno je, kažu, ići onim istim putem kojim je i došlo do nedostatka samopouzdanja. To znači da treba poticati mnogobrojne, pojedinačne uspjehe djeteta u svakodnevnim aktivnostima. U tom nastojanju također je potrebno osvijestiti djetetu da je prirodno griješiti, da nije važan samo uspjeh, nego i uloženi trud te u konačnici da je dijete jednako vrijedno bez obzira na njegove slabosti.

4.2. Empatija

Empatija predstavlja temelj u uspostavljanju odnosa i povjerenja među ljudima. Ona se opisuje kao fenomen koji se u širem smislu odnosi na reakcije pojedinca potaknute iskustvom kojeg proživljava druga osoba (Davis, 1983a, prema Brdar i Pokrajac-Bulian, 1993:24). Značajna povezanost između empatije i socijalne kompetencije očituje se u činjenici da su ispitivači socijalne kompetencije i njenoga odnosa prema akademskoj inteligenciji i drugim varijablama često uzimali empatiju kao jednu od mjera socijalne kompetencije (Ford i Tisak, 1983; Marlowe, 1986; Daly i sur., 1987 prema Brdar i Pokrajac-Bulian, 1993). S druge strane, istraživanja empatije su ponekad uzimala neke mjere socijalne kompetencije (Chlopan i sur., 1985, prema Brdar, Pokrajac-Bulian, 1993).

Spencer (1870) i Smith (1759) razlikuju kognitivnu i emocionalnu reakciju na drugu osobu (Brdar i Pokrajac-Bulian, 1993). Kognitivna reakcija odnosi se na sposobnost razumijevanja perspektive druge osobe, dok se emocionalna reakcija odnosi na podudaranje emocionalnog stanja s onim druge osobe. Brdar i Pokrajac-Bulian (1993) navode da se u

novije vrijeme teži za integracijom ovih dviju istraživačkih tradicija kako bi se dublje razumjelo empatiju (Deutsch i Madle, 1975; Hoffman, 1987, 1984).

Davis (1980) uzimajući u obzir multidimenzionalan pristup empatiji, konstruira upitnik za mjerenje individualnih razlika u empatiji (indeks interpersonalne reaktivnosti). Instrument se sastoji od četiri skale: skala preuzimanja perspektive drugoga, skala mašte (mjeri tendenciju identificiranja s likovima iz priča), skala empatične brige i skala osobne uznemirenosti (Davis, 1980, 1983a, 1983b, 1991, prema Brdar i Pokrajac-Bulian, 1993). Također, ranija istraživanja obuhvaćala su vrlo slične grupe konstrukata (Brdar i Pokrajac-Bulian, 1993).

Razvojni psiholozi otkrili su da mala djeca, nekoliko mjeseci po rođenju, osjećaju suosjećajnu uzrujanost kada čuju plač drugog djeteta. Tu pojavu neki psiholozi smatraju najranijom pretečom empatije (Goleman, 1997). Nakon što djeca postanu svjesnija da su odvojena od drugih (oko prve godine života), aktivno pokušavaju utješiti drugo dijete, nudeći im svoje igračke, na primjer. Goleman (1997) navodi da djeca u kasnijoj fazi djetinjstva pokazuju najnapredniji oblik empatije koji se očituje u suosjećanju s čitavom skupinom kao što su siromašni, potlačeni i bolesni.

Za razvoj empatije u djetinjstvu, Stern (1987, prema Goleman, 1997) naglašava važnost procesa usklađivanja. Taj proces opisan je kao suosjećanje roditelja s djetetovim emocijama, na temelju prihvatanja i uzvraćanja emocija (Goleman, 1997). Goleman (1997) tvrdi da pri nedostatku usklađivanja emocija djeteta i roditelja, dijete počinje izbjegavati, pa možda čak i prestaje osjećati te emocije. Osim navedenog, na razlike u empatiji kod djece utječu i učenje po modelu te načini na koji roditelji discipliniraju dijete (Goleman, 1997). Naime, roditelji koji ukazuju na osjećaje i potrebe druge osobe pomažu djetetu da razvija empatičnost.

Nadalje, neurološka istraživanja pokazuju utjecaj moždanih aktivnosti na sposobnost empatije. Iznijeto je nekoliko slučajeva u kojima pacijenti s određenim oštećenjima na desnoj strani frontalnih režnjeva nisu mogli razumjeti emocionalne poruke koje ljudi prenose tonom (za njih je zahvalno i ljutito „hvala“ imalo jednako neutralno značenje) (Goleman, 1997). Također, istraživanja na životinjama potvrđuju biološke utjecaje na sposobnost empatije (Goleman, 1997).

Ljudske emocije rijetko se izražavaju riječima, stoga je za empatiju ključna sposobnost čitanja neverbalnih reakcija kao što su ton, geste i izraz lica. Borg (2008) ističe da se emocije mnogo jasnije prenose kroz govor tijela, nego riječima. Stoga ne čudi podatak koji govori da je najmanje 90 posto emocionalne poruke neverbalne naravi. Istraživanja koja se bave

neverbalnom komunikacijom potvrđuju da su u ovoj vrsti suosjećajnosti žene bolje od muškaraca te da djeca koja pokazuju veću sposobnost neverbalnog iščitavanja osjećaja spadaju među najomiljenije učenike (Goleman, 1997). Na kraju valja istaknuti da sposobnost iščitavanja neverbalnih znakova ne koristi mnogo ako pojedinac ne zna primjereno odgovoriti na uočeno.

4.3. Aktivno slušanje

Biti dobar slušač ponekad nije lako, osobito ako tema razgovora ne odgovara interesima i raspoloženju sugovornika. Istraživanja pokazuju da su najkarizmatičniji i najuspješniji upravo oni koji znaju aktivno slušati i to pokazuju govorom tijela (Borg, 2008). Kako možemo slušati cijelim tijelom? Kontakt očima pomaže govorniku u uvjerenju da ga netko sluša, i to sa zanimanjem. Također, kimanje glavom pokazalo se vrlo uspješnim u vezi s poticanjem ljudi da govore (Borg, 2008). Uz neverbalne znakove, poželjno je povremeno postavljati pitanja govorniku kako bismo mu dali do znanja da nas zanima ono o čemu govori.

Borg (2008) razlikuje pojmove *slušati* i *čuti*. Slušanje predstavlja auditornu aktivnost u kojoj senzorni proces kroz uši putuje do mozga (fiziološki proces). S druge strane, čuti znači protumačiti i razumjeti poruku nakon što je prošla proces slušanja (psihološki proces) (Borg, 2008). To znači da nešto možemo čuti bez da zapravo slušamo.

Sugovornike slušamo s četiri „uha“ (Schulz von Thun, 1984, prema Brajša, 1994:76). Prvo je usmjereno na osobu-govornika. To znači da je ljudima važno tko im govori, odnosno kakav je to čovjek. Drugo je usmjereno na sadržaj njegove poruke (obično smo svjesni samo ovog uha), a treće na odnos govornika prema slušatelju. Naposljetku, četvrto uho je usmjereno na utjecaj poruke (što učiniti nakon primanja poruke?) (Brajša, 1994).

Nadalje, Brajša (1994) navodi razliku između aktivnog i efektivnog slušanja. Prema Gordonu (1970) aktivno slušati znači nastojati prepoznati potrebe sugovornika, provjeriti realnost i objektivnost prepoznatog s pomoću davanja, traženja i primanja povratnih informacija. Efektivno slušati (Bormann i Bormann, 1988) pak znači htjeti biti primatelj poruke, usmjeravati pozornost na poruke, provjeravati njihova značenja, strukturirati primljenu poruku, tražiti objašnjenja i postavljati pitanja (Brajša, 1994:77).

Ima poruka koje potiču, ali i onih koje otežavaju slušanje (Bormann, 1988, prema Brajša, 1994). Naime, poruke koje potiču slušanje su opisne, orijentirane na problem, spontane, empatijske, ravnopravne i otvorene, dok su poruke koje otežavaju slušanje

ocjenjivačke, kontrolirajuće, strateške, neutralne, superiorne i zatvorene (Brajša, 1994).

Aktivno slušanje je ključno u rješavanju konfliktnih situacija te da se kao takvo treba poticati i vježbati u okviru školskih aktivnosti.

4.4. Konstruktivno rješavanje sukoba

Konstruktivno ili nenasilno rješavanje sukoba, pretpostavlja aktivan odnos prema problemu u kojem će svaki sudionik voditi računa kako o svojim željama i potrebama tako i o potrebama i željama druge strane (Carnevale i Pruitt, 1992, prema Ajduković i Pečnik, 2007:11). Temeljne socijalne vještine za uspješno nenasilno rješavanje sukoba uključuju, između ostalih: samopouzdanje pri sučeljavanju, dobro razvijene vještine komuniciranja, te kreativnost pri pronalaženju rješenja (Ajduković i Pečnik, 2007). Razvijanje navedenih vještina pomaže djeci da istraže mogućnosti reagiranja u konfliktnoj situaciji te odaberu najprikladniju. Čudina-Obradović i Težak (1995) navode da djeca uče vještine rješavanja sukoba kroz vlastitu aktivnost i oponašanje starijih modela koje primjećuju u okolini. Dakle, nužno je, uz pružanje dobrog primjera nenasilnog rješavanja sukoba, djeci omogućiti da se okušaju u rješavanju različitih oblika sukoba kako bi bila kompetentnija u njihovu rješavanju u kasnijoj dobi. O važnosti usvajanja vještina konstruktivnog rješavanja sukoba govori i podatak, koji navode Ajduković i Pečnik (2007) da se u nekim školskim sustavima uvodi obrazovanje za nenasilno rješavanje sukoba.

4.4.1. Određenje i oblici sukoba

Sukob možemo definirati kao međusobno ponašanje i doživljaj napetosti između dvije ili više strana (pojedinci ili skupine) koje imaju suprotne ciljeve, žele postići isti cilj ili ovladati istim sredstvima za postizanje cilja na račun druge skupine (Čudina-Obradović i Težak, 1995:174). Fred Luthans (1989, prema Brajša, 1994) razlikuje tradicionalni i suvremeni stav prema sukobu. Dok tradicionalan pristup sukob vrednuje kao nešto negativno, ono što treba izbjegavati i potisnuti, suvremeni pristup pak govori o sukobu kao nečemu normalnom i zdravom što pomože čovjeku u njegovu razvoju (Brajša, 1994). Morton Deutsch (1973, prema Brajša, 1994:188) navodi mnoge pozitivne strane sukoba, a to su: uočavanje problema, pronalaženje rješenja, sprječavanje stagnacije, poticanje znatiželje, samospoznaja,

uzrokovane promjene i učvršćivanje individualnog i skupnog identiteta. Potrebno je istaknuti da sukob sam po sebi nije ni dobar ni loš. Način na koji se ophodimo s njime čini ga dobrim ili lošim.

Postoji mnogo različitih oblika sukoba. Neki autori navode postojanje sukoba unutar pojedinaca i između pojedinaca (Brajša, 1994; Ajduković i Pečnik, 2007). Prema Ajduković i Pečnik (2007), intrapersonalni sukob očituje se u situacijama kada se ne možemo odlučiti što da učinimo ili kada se javi sukob između osobnih motiva, ciljeva i načina njihova ostvarivanja. Nadalje, Čudina-Obradović i Težak (1995) razlikuju suparnički, natjecateljski i instrumentalni sukob. Suparnički sukob nastaje iz natjecanja u postizanju nekog cilja na račun druge osobe (suprotan je suradnji jer proizlazi iz negativne međuovisnosti). Neprijateljski sukob nastaje zbog osvete, atribucije (pripisivanje neprijateljskih namjera suprotnoj strani) ili manjka komunikacije. Instrumentalni sukob razlikuje se od navedena dva u tome što u njemu nije cilj da se kazni druga strana ili da joj se onemogući dolazak do cilja, nego da se obrane vlastiti interesi, kao što je na primjer oslobodilački rat (Čudina-Obradović i Težak, 1995). Brajša (1994) navodi još neke oblike sukoba: unutar skupni i međuskupni, latentni i manifestni, lažni i stvarni, konstruktivni i destruktivni, iracionalni i racionalni i dr.

Bez obzira na vrstu sukoba, potrebno je suočiti se s problemom i iskoristiti sukob kao priliku za razvoj socijalnih vještina, a samim time i socijalne kompetencije.

4.4.2. Strategije za rješavanje sukoba

Strategije koje se često koriste, iako ne dovode do djelotvornog rješenja sukoba su: napadanje i bježanje, odnosno agresivno i pasivno pristupanje sukobu. Takav pristup sukobu, tvrde Ajduković i Pečnik (2007), dovodi do tjelesne ili emocionalne boli, srdžbe i poniženja.

Thomas Gordon (1970, prema Brajša, 1994), poznat po svojoj teoriji rješavanja sukoba, razlikuje sljedeće metode rješavanja sukoba: „ja dobivam, a ti gubiš“, „ti dobivaš, a ja gubim“ i „svaki dobiva“. Logično je da je najbolja metoda ona u kojoj svi dobivaju. Njoj treba težiti u svakom sukobu, premda ju nije uvijek moguće ostvariti. Ovakav pristup rješavanja sukoba, navode Ajduković i Pečnik (2007), usmjeruje pozornost s protivnika na problem. Nadalje, Nikola Rot (1983, prema Brajša, 1994) ističe pregovaranje i dogovaranje kao najuspjeliji način za rješavanje sukoba, za razliku od glasovanja u kojem se rješenje nadglasavanjem nameće manjini.

Čudina-Obradović i Težak (1995) navode šest koraka za uspješno dogovaranje u

kojemu su svi pobjednici. Prvi korak predstavlja definiranje problema u kojem svaka strana iznosi svoje viđenje problema i osjećaje koji su povezani s njime. Zatim se provodi oluja ideja i procjenjivanje svakog rješenja. Slijedi usuglašeno donošenje odluke i planiranje provođenja rješenja. Na kraju se predlaže i procjenjivanje uspješnosti rješenja. Osim postizanja kompromisa, postoje i sljedeći rezultati sukoba: neriješeni sukobi (djeca napuštaju igru ili situaciju), sukob riješen uključivanjem odraslih te popuštanje jedne strane (Čudina-Obradović i Težak, 1995).

Dok ne usvoje strategije konstruktivnog rješavanja sukoba, djeci mlađe školske dobi potrebno je vodstvo u rješavanju sukoba. Posredovanje ili medijacija predstavlja specifičan način rješavanja konflikata pri čemu nepristrana osoba intervenira u sukob kako bi vodila sukobljene strane do rješenja koja oni sami predlažu i biraju (Ajduković i Pečnik, 2007). Brajša (1994) navodi da dobar „učitelj-posrednik“ ima autoritet koji je vezan za njegovo znanje i iskustvo, a ne za njegovu poziciju. Također, učitelj treba biti nepristran, kontaktibilan (održavati komunikaciju između sukobljenih strana), objektivan i diskretan.

Posrednici nisu isključivo odrasli. U mnogim se školama na Zapadnim zemljama Europe uvodi program koji učenicima omogućuje uvježbavanje vještina u posredovanju (Čudina-Obradović i Težak, 1995). Program uključuje ovladavanje osnovnim vještinama rješavanja sukoba (aktivno slušanje, definiranje problema, kreativno traženje rješenja), posredovanja (empatično slušanje, zauzimanje stava nepristranosti) i na kraju uvježbavanje posredničkih vještina u konkretnim konfliktnim situacijama u razredu. Čudina-Obradović i Težak (1995) tvrde da takav program smanjuje napetosti u razredu i oslobađa učitelja discipliniranja učenika.

5. PROBLEMI SOCIJALIZACIJE

Problemi socijalizacije mogu biti posljedica prevelike povučenosti (pasivnosti) ili pak nekontroliranih reakcija (agresivnosti). Niti jedna krajnost nije poželjna u ostvarenju kvalitetnih socijalnih odnosa.

5.1. Dječji internalizirani problemi

Djeca s internaliziranim (pasivnim) problemima u ponašanju pokazuju socijalnu povučenost, anksioznost, strah, pri čemu dijete prije svega šteti samome sebi, bez da je nužno ugrožavajuće za svoju okolinu (Brajša-Žganec, 2003). Važno je istaknuti da se navedeni problemi javljaju mnogo prije nego dijete krene u školu. Brajša-Žganec (2003) tvrdi da dijete već u predškolskoj dobi može manifestirati više internaliziranih poremećaja zajedno. Također, često je slučaj da se internalizirani i eksternalizirani problemi javljaju zajedno (Achenbach, 1991a,b; Eisenberg i sur., 2001, prema Brajša-Žganec, 2003). Rizični čimbenici za pojavu internaliziranih, ali i eksternaliziranih poremećaja povezani su s nasljednim osobinama, razvojnim problemima bihevioralne i kognitivne prirode te okolinskim činiteljima. (Brajša-Žganec, 2003).

Wittmer i suradnici (1996, prema Brajša-Žganec, 2003) navode sljedeće karakteristike djece s internaliziranim problemima: nefleksibilnost, izražena anksioznost i strah u ponašanju, izražavanje malo emocija, često plakanje, poteškoće u suočavanju sa stresnim situacijama, sklonost destruktivnom ponašanju prema sebi, pokazivanje prevelike ili vrlo male osjetljivosti te izražena zabrinutost.

Uzroci internaliziranih problema su multikauzalni. Dok biološki modeli tumače depresivne poremećaje spoznajama iz biokemijskih i genetskih istraživanja, bihevioralni pristup naglašava da ponašanje osobe ne potiče dovoljno pozitivnih potkrepljenja iz okoline pa osoba postaje pasivna i povlači se u sebe (Brajša-Žganec, 2003). Nadalje, Kazdin (1989, prema Brajša-Žganec, 2003) navodi da u razvoju internaliziranih problema kod djece značajnu ulogu imaju socijalne interakcije u obitelji i utjecaji različitih stresnih događaja.

Istraživanja na ovome području pokazuju da se internalizirani problemi češće javljaju kod djevojčica (Auerbach i sur., 1996; Keenan i Shaw, 1997; Olson i Hoza, 1993; Prior i sur, 1997, prema Brajša-Žganec, 2003). Istraživanja su pokazala i utjecaj socioekonomskog statusa na pojavu problema u ponašanju. Roditelji nižeg socioekonomskog statusa

izvještavaju o više internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju u odnosu na roditelje višeg socioekonomskog statusa (Achenbach, 1991a, prema Brajša-Žganec, 2003). Bez obzira na otežavajuće čimbenike, internalizirani se problemi mogu umanjiti ili ukloniti pravodobnom potporom i stručnim postupcima.

5.1.1. Sramežljivost

Sramežljive osobe imaju mnogo problema u socijalnim interakcijama. Sramežljivost (sinonimi: stidljivost, povučenost) predstavlja kompleksnu pojavu koja ima različite oblike i donekle različitu etiologiju. Samim time razvio se i niz definicija koje naglašavaju različite aspekte i specifičnosti sramežljivosti. Briggs i suradnici (1986, prema Zarevski i Mamula, 2008, 16) definiraju sramežljivost kao pretjeranu i neurotsku pažnju usmjerenu na vlastitu osobu u socijalnim situacijama. Nadalje, Zimbardo i Radl (1982, prema Vizler, 2004) određuju sramežljivost kao mentalni stav koji predisponira ljude na izuzetnu zabrinutost u vezi socijalne evaluacije njihovog ponašanja. Analizom različitih definicija dolazimo do zaključka da većina njih naglašava važnost evaluacije – našeg viđenja kako nas drugi vrednuju.

Pilkonis (prema Zarevski i Mamula, 2008) razlikuje privatnu i javnu sramežljivost. Privatna sramežljivost predstavlja blaži oblik sramežljivosti kod kojega osoba sebe doživljava sramežljivo, ali je okolina ne doživljava tako (dvije trećine sramežljive populacije). S druge pak strane, javnu sramežljivost primjećuje i sama osoba i okolina. Razlog tome su, između ostaloga, fizičke reakcije poput: oborenog pogleda, crvenjenja, zamuckivanja i sl.

Eysenck (1969, prema Zarevski i Mamula) govori o dva oblika sramežljivosti: introvertnoj i neurotičnoj. Introvertna sramežljivost znači preferiranje manjeg broja socijalnih kontakata i uživanje u sigurnosti doma. To je slobodan izbor pojedinca i stoga se on ne osjeća nesretnim. Za razliku od njih, neurotično sramežljive osobe rado žele biti u društvu, ali ih njihova nespretnost u komunikaciji i anksioznost sprečavaju u tome. Rezultat takve sramežljivosti postaje nezadovoljstvo osobe.

Jedni autori smatraju sramežljivost stanjem, dok za druge ona predstavlja crtu ličnosti. Zarevski i Mamula (2008) zaključuju da je najopravdaniji interaktivan pristup koji govori da je sramežljivost funkcija i ličnosti i situacije. Treba istaknuti da naslijeđe i okolina na interaktivan način određuju stupanj sramežljivosti svakoga pojedinca.

Prema rezultatima Kaganova istraživanja (1992, prema Goleman, 2007), djeca koja su pretjerano osjetljiva i bojažljiva prerastaju u sramežljive odrasle osobe. Plaha djeca često samo promatraju drugu djecu kako se igraju, dok se ona drže postrani, uz majku. Promatrajući takvu djecu, četiri godine poslije, Kagan ustanovljuje da su dvije trećine plahe djece i dalje suzdržana. Čini se da plaha djeca na svijet dolaze s neuronskim sklopovima zbog kojih reagiraju čak i na blage oblike stresa – od rođenja, njihovo srce, kada se nađu u novim situacijama, kuca brže u odnosu na drugu djecu.

Zarevski i Mamula (2008) tvrde da je trećina osoba sramežljiva zbog fizioloških karakteristika temperamenta, dok je kod ostale dvije trećine sramežljivost rezultat roditeljskih odgojnih postupaka kao što su prezaštićivanje, etiketiranje djeteta kao sramežljivo, perfekcionizam i nesigurna privrženost (Zarevski i Mamula, 2008). Nadalje, na razvoj sramežljivosti utječe i učenje po modelu. Istraživanja su pokazala da su sramežljive osobe imale češće sramežljive roditelje od nesramežljivih (Zarevski i Mamula, 2008).

Sramežljivost se može manifestirati na kognitivnom, bihevioralnom i fiziološkom planu:

1. Na kognitivnome planu dolazi do negativnih misli koje su povezane s očekivanjem od sebe, evaluacijom drugih i samoevaluacijom nakon određenog događaja. Zbog negativnih i iracionalnih predviđanja, sramežljive osobe izbjegavaju socijalne situacije u kojima mogu biti negativno evaluirane, što dovodi do začaranog kruga (Arkin, Lake i Baumgardner, 1986, Van der Molen, 1990, prema Vizler, 2004).
2. Na bihevioralnom planu sramežljive osobe teško započinju i održavaju interpersonalnu komunikaciju, rjeđe govore i traže pomoć, osobito od osoba suprotnoga spola. Zbog toga se doživljavaju kao tihe i napete osobe (Vizler, 2004).
3. Na fiziološkom planu javljaju se: crvenilo, zamuckivanje, pojačano znojenje, drhtaji ruku, ubrzani otkucaji srca, povećani puls i dr. Navedene reakcije pokazuju 40-60 % sramežljivih, dok ostali manifestiraju sramežljivost samo na kognitivnom i bihevioralnom planu (Cheek i Briggs 1990, prema Vizler, 2004).

Zaključno, valja naglasiti da je izuzetno važno pomoći djeci u borbi protiv sramežljivosti jer neuspješnost u ostvarivanju bliskih odnosa kod sramežljivih osoba može dovesti do potištenosti, nezadovoljstva pa i težih depresivnih stanja (Zarevski i Mamula, 2008). Također, sramežljiva su djeca često žrtve vršnjačkoga nasilja u školi (Bouillet, 2010).

Međutim, treba biti oprezan kako intervencija ne bi bila previše nametljiva, a samim time i kontraproduktivna. Promjene se trebaju odvijati korak po korak, razvijanjem pozitivnog mišljenja o sebi i vježbanjem socijalnih vještina. Treba istaknuti i da ne treba pretjerati u namjeri da otklonimo sramežljivost jer nisu svi stvoreni da budu najpopularniji zabavljači, važno je da se dijete osjeća dobro u svojoj koži.

5.2. Dječji eksternalizirani problemi

Djeca s eksternaliziranim problemima u ponašanju manifestiraju agresivno i delinkventno ponašanje, gdje dijete često sa svojim reakcijama uzrokuje probleme drugima iz svoje okoline (Brajša-Žganec, 2003). Bouillet (2010) navodi sljedeće eksternalizirane probleme u socijalizaciji: agresivnost, impulzivnost, suprotstavljanje, destruktivnost, delinkvencija, nametljivo ponašanje i dr.

Eksternalizirani poremećaji povezani su s negativnom emocionalnošću, viskom razinom reaktivnosti, slabom prilagodbom te slabo razvijenim socijalnim vještinama (Brajša-Žganec 2003). Nadalje, djeca s eksternaliziranim problemima u ponašanju neadekvatno reguliraju doživljaje i izražavaju ljutnju, imaju smanjenu sposobnost inhibiranja društveno neprihvatljivoga ponašanja, a vjerojatno i odsutnost straha (Eisenberg i sur., 1997a; Eisenberg i sur., 2001; Olson, 1992, prema Brajša-Žganec 2003).

Uvjeti za razvoj antisocijalnog ponašanja mogu početi već tijekom prenatalnog razdoblja (npr. konzumiranje droge i pušenje u trudnoći) (Reid i Eddy, 1997, prema Brajša-Žganec, 2003). Osim navedenog, Shaw i Winslow (1997, prema Brajša-Žganec 2003) ističu obiteljske i izvanobiteljske utjecaje te karakteristike djeteta.

Istraživanja pokazuju da dječaci i ekstravertirana djeca sa slabo razvijenom koncentracijom te s izrazitom sklonošću negativnoj emocionalnosti pokazuju više eksternaliziranih problema (Brajša-Žganec 2003). Također, istraživanja potvrđuju i stabilnost eksternaliziranih i internaliziranih problema u djetinjstvu (Achenbach, 1991a,b; Goldberg i sur., 1997; Keenan i sur., 1998; Laor i sur., 1997, prema Brajša-Žganec 2003). Lavigne i suradnici navode da (1998b, prema Brajša-Žganec 2003) stabilnost problema ovisi o socioekonomskom statusu obitelji, obiteljskoj koheziji, negativnim životnim događajima i stilovima roditeljskoga ponašanja.

5.2.1. Nedisciplinirano ponašanje

Nedisciplinirano ponašanje obuhvaća ponašanja koja su više ili manje izravno povezana s nepriznavanjem odgojnog autoriteta ili uz aktivno suprotstavljanje autoritetu (Bouillet, 2010:182). Takav oblik ponašanja uključuje otpor zapovijedima, tvrdoglavost, nespremnost za kompromise s odraslima ili vršnjacima (Bouillet, 2010). Prirodno je da svako dijete ponekad remeti disciplinu. Kada se nedisciplinirano ponašanje manifestira dulje vrijeme i kada značajno remeti socijalno funkcioniranje, tada govorimo o ozbiljnijem poremećaju. Nediscipliniranost se, dakle, proteže na kontinuumu od nepoštovanja ili remećenja pisanih ili nepisanih pravila ponašanja do poremećaja s prkošenjem i suprotstavljanjem (Bouillet, 2010).

Bouillet (2010) navodi da dijete najčešće pokazuje neprijateljsko ponašanje prema osobama koje dobro poznaje, bilo da su to odrasle osobe ili vršnjaci. Takva djeca često namjerno čine ono što će smetati drugim ljudima, često okrivljuju druge za svoje pogreške ili loše ponašanje te su često srditi, zlobni i osvetoljubivi. Zanimljivo je da svoje postupke ne smatraju problematičnima, već svoje ponašanje opravdavaju nerazumnim zahtjevima drugih (Bouillet, 2010). Prkosno ponašanje autori često smatraju prvom fazom evolucije agresivnog ponašanja.

5.2.2. Agresivnost

Mnogi psiholozi koji se bave djecom i mladima, ističu agresivnost kao jedan od najčešćih problema zbog kojega im se obraćaju roditelji, odgajatelji i učitelji (Živković, 2006). Essau i Conradt (2006) navode zabrinjavajući podatak koji govori da je posljednjih desetljeća agresivno i antisocijalno ponašanje u stalnom porastu. Agresivnim se ponašanjem smatra ono ponašanje koje je učinjeno s namjerom da se nekome nanese fizička ili psihološka šteta (Beck, 2003, prema Živković, 2006). Prema Essau i Conradt (2006:16), agresivnost obuhvaća tjelesne obračune, destruktivnost, neposluh, prkosno ponašanje, prijetnje drugima i ometanje nastave u školi. Međutim, treba uzeti u obzir da je agresivnost u određenoj mjeri normalna i da se često pojavljuje kod djece.

Postoji nekoliko podtipova agresivnosti. Bouillet (2010) navodi jednu od najpoznatijih i najčešćih podjela agresije na: fizičku, verbalnu i socijalnu. Fizičko agresivno ponašanje uključuje udarce, guranje, razbijanje i sl., dok verbalno agresivno ponašanje uključuje uvrjede, prijetnje, ucjene, odbacivanje, ponižavanje i sl. Nadalje, socijalna ili neizravna

agresija obuhvaća ponašanja poput isključivanja iz društva, prekidanja prijateljstva, narušavanja tuđeg ugleda i širenja glasina.

Oblici i uzroci agresivnosti mijenjaju se tijekom razvoja. Istraživanja agresivnosti u ranom i srednjem djetinjstvu govore da se između treće i pete godine života smanjuje fizička agresivnost, što se povezuje s moralnim i govornim razvojem djeteta (Essau i Conradt, 2006). Tijekom srednjeg djetinjstva dječja agresivnost je češće namjerna, neprijateljska i reaktivna. To znači da su starija djeca sposobnija prepoznati namjere drugih i da je njihova agresija najčešće usmjerena nanošenju boli ili štete drugome te da agresijom pokazuju reakciju na neki izvanjski podražaj (Essau i Conradt, 2006). Tijekom odrastanja agresivnost se sve više izražava verbalno i simbolički (Essau i Conradt, 2006).

Essau i Conradt (2006) navode sljedeće čimbenike rizika za agresivno ponašanje djece i mladih: genetski i obiteljski čimbenici (majke tinejdžerske dobi, psihičke smetnje roditelja, antisocijalno ponašanje i kriminalitet roditelja), neprijateljski odnos roditelja i djece (sklonost fizičkom kažnjavanju), nepovoljan socioekonomski položaj, socijalna neprilagođenost, pripadnost skupinama vršnjaka s odstupajućim ponašanjem, spolno specifični čimbenici, temperament, nasilje u filmovima i na televiziji te kulturni čimbenici.

Kako bi se smanjilo agresivno ponašanje u razredu, nužno je da učitelj kroz različite radionice potiče usvajanje i razvijanje nenasilnih oblika ponašanja, te naravno da sam učitelj bude uzoran model učenicima u konstruktivnom rješavanju sukoba.

6. SURADNJA

Čovjek živi i razvija se u zajednici. Biti dobar član zajednice, u kojoj se uvažavaju potrebe svakoga pojedinca, nije uvijek jednostavno. Samo ako se međusobne razlike prihvaćaju kao prednost, a ne nedostatak, ostvarit će se suradnički odnos u kojem svatko ostvaruje svoj potencijal. Stoga je bitno od najranije dobi poticati razvoj socijalnih vještina koje će doprinijeti uspješnoj suradnji u zajednici.

6.1. Suradničko učenje

Suradničko ponašanje u timskom radu postalo je imperativ suvremenoga društva, a samim time i jednim od glavnih ciljeva odgoja i obrazovanja (Dryden i Vos, 2001, prema Mlinarević, Peko, Vujnović., 2011). Jedan od načina ostvarenja takvih zahtjeva je organiziranje nastave u suradničkim skupinama. Analizirajući različite definicije suradničkoga učenja (Arends, 1991; Cohen, 1994; Johnson i sur., 1991; Slavin, 1983; Taylor, 1989; Temple i sur., 1998), Reić-Ercegovac i Jukić (2008:69) zaključuju da je suradničko učenje određeno radom u malim skupinama koje su sastavljene od učenika različitih akademskih postignuća te po mogućnosti različitog spola i različitih rasa povezanih zajedničkim ciljem sa svrhom ovladavanja određenim akademskim sadržajem. Kako bi suradničko učenje bilo uspješno, potrebno je osposobiti učenike, ali i učitelje za njegovo kvalitetno provođenje.

6.2. Prednosti i nedostaci suradničkoga učenja

Suradnja donosi mnoge dobrobiti za kognitivni i socijalni razvoj čovjeka. Smisao za solidarnost, osjećaj povezanosti, duh odgovornosti, užitek uzajamnosti i pomoći, poštivanje različitosti, prihvaćanje i priznanje, samo su neke od njih (Bognar i Uzalec, 1994). Prema riječima samih učitelja, suradničke aktivnosti više motiviraju učenike, rad je živahniji i zabavniji, potiče se kreativnost i fleksibilnost, zadovoljava se potreba za komunikacijom te se razvija osjećaj sigurnosti i jača samopouzdanje (Klippert, 2001). Također, suradničko učenje omogućava učenicima da samostalno planiraju i upravljaju vremenom te tako određuju tijek rada, što je vrlo važna klasifikacija za budućnost. Osim učinkovitog upravljanja vremenom,

suvremeni zahtjevi traže od poslodavaca da zajedno s drugima traže rješenje problema, da senzibilno vode rasprave, da znaju kritički misliti i prihvaćati kritiku.

Negativne strane suradničkog učenja najčešće su rezultat neuspješne organizacije i provedbe suradničkog učenja. Klippert (2001) navodi da u nastavnoj svakodnevici učenici ne vide svrhu grupnog rada, nemaju dovoljno razvijene vještine nenasilne komunikacije, neki su preglasni, a neki pak pretihi i potpuno isključeni iz rada, prezentacija je često dosadna i loše organizirana. Nadalje, nedostaci se javljaju i u nepovoljnim uvjetima rada kao što su: vremensko ograničenje, premale učionice, velik broj učenika, opsežno gradivo, nedovoljno materijala za rad itd. Kao razlog zbog kojega ne prakticiraju grupni rad učitelji navode i mnogo vremena za njegovo planiranje (Klippert, 2001).

Iz navedenoga proizlazi zaključak da je, uz uvjete rada (na koje se najčešće ne može previše utjecati), nekompetentnost učitelja u organizaciji i provedbi suradničkoga učenja jedan od glavnih razloga zbog kojih takav oblik rada nije zaživio u školama. Stoga je potrebno istaknuti važnost educiranja učitelja za primjenu suradničkog učenja kako bi bili kompetentni u otklanjanju i smanjivanju navedenih nedostataka.

6.3. Modeli grupnog rada

Učenici mogu surađivati u paru ili u grupama. Daniels i Bizar (2005, prema Čudina-Obradović i Brajković, 2009) navode nekoliko primjera modela grupnoga rada:

- Laboratorijski partneri – Učenici rade u parovima na zadatku koji zahtjeva zajedničko promatranje, pisanje, čitanje, raspravu, rješavanje problema ili izradu modela.
- Što to znači? – Učenici rade u parovima na nekom složenijem tekstu. Kad god dođu do nekog nerazumljivog dijela, prekidaju čitanje i zajednički pokušavaju razjasniti problem.
- Literarna skupina – Učenici raspravljaju o pročitanoj knjizi u manjoj skupini. Nakon samostalnoga čitanja redovito se sastaju i razgovaraju prema utvrđenom obrascu o fabuli. Svaki član iznosi svoje mišljenje o kojem se raspravlja te se donosi zajednička odluka o njegovoj ispravnosti.

- Grupno istraživanje – Skupine od 5 do 6 učenika proučavaju uži problem neke zadane teme. Kada učenici završe s radom, cijela se tema sastavlja iz izvješća skupina.

6.4. Preduvjeti stvaranja suradničkih odnosa u razredu

Kako bi unaprijedio suradničke odnose u razredu, učitelj mora osigurati situacije u kojima će učenici moći „uvježbavati suradnju“ jer kako tvrdi Bognar i Uzelac (1994:68): „Suradnjom se učimo suradnji“.

Mercer i sur. (2004, prema Čudina-Obradović i Brajković, 2009) navode sljedeće zaključke o tome kako pripremiti učenike za suradničko učenje:

1. Učitelj najprije mora raditi s cijelim razredom, uz primjere, kako bi uspostavio opće razumijevanje važnosti suradničkog učenja pomoću razgovora i rasprave;
2. Učitelj zatim organizira grupni rad te pomno prati jesu li svi sudionici uključeni, zadržava li se razgovor na osnovnoj temi te pomaže kod rasprava zapinje;
3. Cijeli razred ponovno zajednički raspravlja o osnovnoj temi te se osvrću na to koliko im je rasprava u grupi pomogla da dođu do zaključka;

Za postizanje dobrih suradničkih odnosa u razredu nužno je stvaranje ozračja u kojem će se svaki učenik osjećati dobro i sigurno. Pozitivna atmosfera u razredu omogućava učenicima da otvoreno iznose svoja mišljenja i ideje, bez straha da će biti ismijani ili kritizirani. Klippert (2001) tvrdi da grupe imaju funkciju potpore što dovodi do jačanja samopouzdanja svakog člana u grupi.

Stvaranje grupa ima značajnu ulogu u uspješnom provođenju grupnoga rada. Klippert (2001) razlikuje tri načina stvaranja grupa. Prvo: učitelj sastavlja grupe prema vlastitim kriterijima. Drugo: učenici stvaraju grupe prema vlastitim sklonostima. Treće: grupe se stvaraju prema načelu slučajnosti. Klippert (2001) zaključuje da je najbolji način sastavljanja grupa prema načelu slučajnosti. Kao razlog za takav zaključak Klippert navodi heterogenost grupa prema uspjehu i ponašanju te prihvatanje podjele bez pogovora. Nadalje, budući da će učenici uvijek surađivati s drugim učenicima, njihova sposobnost suradničkog ponašanja bit će „uvježbana“ u različitim okolnostima. Međutim, Čudina-Obradović i Brajković (2009) upozoravaju da treba biti oprezan kad se radi o velikim razlikama u inteligenciji i brzini

razumijevanja unutar skupine. Naime, ako se u istoj skupini nalaze djeca koja se jako razlikuju po intelektualnim sposobnostima, djeca razvijenijih sposobnosti osjećat će se zakočena, dok djeca nižih intelektualnih sposobnosti neće moći ravnopravno sudjelovati u raspravi.

Sljedeća važna točka je aktivnost koja se provodi u grupnome radu. Bekavac (2001, prema Mlinarević i sur., 2011) navodi pet elemenata suradničke aktivnosti:

- pozitivna međuovisnost - percepcija da možemo uspjeti samo ako djelujemo kao tim
- pojedinačna odgovornost – procjenjuje se postignuće svakog pojedinca, a rezultati procjene smatraju se njegovim osobnim postignućem, ali i dijelom postignuća skupine
- interakcija licem u lice - članovi grupe pružaju potporu i pomoć jedni drugima
- socijalne vještine - razvijaju se vještine poput vođenja, odlučivanja, konstruktivnog rješavanja sukoba
- skupno procesiranje - članovi grupe raspravljaju o postignutim ciljevima i međusobnim odnosima za vrijeme grupnog rada

Posljednje, ali ne i manje važno je osigurati jasnu raspodjelu uloga i funkcija. Kod složenijeg grupnog rada važno je pomno utvrditi tko je za što nadležan, tako da nitko ne bude preopterećen, ali i da svatko ima osjećaj da je potreban grupi. Postoje različite uloge u grupi, to mogu biti: voditelj razgovora (daje riječ, pravi sažetke itd.), kontrolor reda vožnje (pazi da se slijede utvrđeni radni koraci), promatrač pridržavanja pravila, menadžer vremena (pazi da zadatak bude obavljen u vremenskom roku) i prezentator (iznosi rezultate rada) (Klippert, 2001). Uz navedeno, važno je da učitelj, kao voditelj procesa, stalno nadgleda interakciju članova u grupi i po potrebi intervenira.

6.5. Suradnja ili natjecanje?

Suradnja i natjecanje dva su lica međugrupnih ili unutargrupnih odnosa u kojima dolazi do nekog oblika međuovisnosti (Čudina-Obradović, Težak, 1995:63). Učiteljima je poznata velika motivacijska moć natjecanja. Jednostavno je posegnuti za uvijek prisutnom potrebom da budemo bolji od drugih, da se iskažemo, kako bi nam ta potreba pomogla da učenike privolimo na veće zalaganje u učenju. Međutim, Čudina-Obradović i Težak (1995) tvrde da literatura o značajkama kvalitetne škole upozorava na kratkotrajnost i površnost

rezultata motivacije koja proizlazi iz natjecanja. Također, upozoravaju i na štetne posljedice koje natjecateljski odnosi imaju na razrednu klimu. Naime, u razredu u kojemu vlada pretežno natjecateljski duh, loša je atmosfera: nema solidarnosti, prijateljstva, ni međusobne povezanosti (Bognar i Uzelac, 1994). Razlog tome je što natjecanje uvijek uključuje i poraženu stranu. Poraz, kako navode Bognar i Uzelac (1994), u učenicima izaziva nezadovoljstvo, nesigurnost i nepovjerenje u sebe, te zavist, ljubomoru i neprijateljstvo prema pobijeđenoj strani.

S druge strane, u suradničkom odnosu svi su pobjednici, a nitko nije poražen. Suradnički oblik učenja pogodan je za postizanje većine humanističkih odgojnih ciljeva kao što su: razvijanje prosocijalnog ponašanja, povećanje samopoštovanja i prihvaćanje različitosti te razvijanje vještine pogađanja (Čudina-Obradović i Težak, 1995). No, i suradničko učenje može imati svoje nedostatke ako se loše organizira. Često je slučaj da u suradničkim aktivnostima postoje članovi koji ne pridonose radu skupine u zadovoljavajućoj mjeri, bilo zbog nemotiviranosti ili nesposobnosti. Čudina-Obradović i Težak (1995) navode da je uzrok tome cilj koji je postavljen tako da je nagrada u zajedničkom postignuću bez obzira koliko se svaki član skupine trudio. Zato je situaciju suradnje bolje urediti tako da sredstva postizanja cilja budu međuovisna, a nagrada pojedinačna (Čudina-Obradović i Težak, 1995).

Idealno bi bilo ujediniti prednosti natjecanja i suradnje. S tim ciljem osmišljeni su suradničko-natjecateljski timovi. Oni omogućuju grupno nagrađivanje individualnoga napora, a pritom se uzimaju u obzir i individualne razlike u sposobnosti učenika (Čudina-Obradović i Težak, 1995). Skupine se organiziraju s obzirom na spol, sposobnosti i druge važne značajke. Nadalje, izračunava se uspješnost svakog pojedinog člana te mu se na osnovi toga dodjeljuju bodovi. Pobjednička skupina je ona koja je postigla najveći broj bodova na kraju tjedna (Čudina-Obradović i Težak, 1995).

Čudina-Obradović i Težak (1995) navode da mnoge istraživačke usporedbe između suradničkog i natjecateljskog stila organizacije pokazuju da su ta dva oblika organizacije učenja različito prikladna za različite vrste kognitivnih zadataka. Natjecateljski pristup je koristan kada je cilj da se učvrsti i ponovi neko gradivo (tzv. učenje napamet), dok je suradnički pristup pogodniji za učenje složenijih pojmova, razvijanje kreativnoga mišljenja i proučavanje materijala iz različitih perspektiva. Također, suradnički oblik rada prikladniji je za razvoj sposobnosti rješavanja problema i sposobnosti zaključivanja te za bolje međusobne odnose u razredu.

7. EMPIRIJSKI DIO

Istraživanjem jednoga slučaja (razreda) želi se dubinski istražiti koliko su učenici sposobni surađivati u grupnim oblicima rada te utječu li pedagoške radionice na unaprjeđenje sposobnosti suradničkoga rada. Pedagoške radionice tematski se vežu uz pozitivnu sliku o sebi, govor nenasilja, neverbalnu komunikaciju, aktivno slušanje i razumijevanje rezultata koji se postiže radom u grupi.

7.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je istražiti kompetentnost učenika u suradničkim aktivnostima i samim time unaprijediti suradničke odnose u razredu s naglaskom na razvijanje pozitivne slike o sebi i nenasilnom rješavanju sukoba.

7.2. Istraživačka pitanja

Istraživanjem se željelo ispitati sljedeće:

1. Koliko su učenici spremni sudjelovati u suradničkim aktivnostima s pripadnicima suprotnoga spola?
2. Surađuju li učenici tijekom pedagoških aktivnosti?
3. Doprinosu li intencionalne pedagoške aktivnosti unaprjeđenju suradničkog ponašanja u grupi?
4. Doprinosu li intencionalne pedagoške aktivnosti uspostavi novih suradničkih odnosa među učenicima unutar razrednog odjela?

7.3. Uzorak

Uzorak istraživanja činili su učenici jednoga razrednoga odjela 4. razreda. Razred broji 13 učenika, 6 djevojčica i 7 dječaka. Uzorak je namjerno izabran jer se željelo postići podjednak broj djevojčica i dječaka te optimalan broj učenika u razredu kako bi se postigli pogodniji uvjeti za dubinsko analiziranje međusobnih odnosa. U razredu su bili i: brat i sestra, djevojčica – pripadnica romske manjine i dječak s blažim oštećenjem vida.

7.4. Metode prikupljanja podataka

Metode koje su korištene u prikupljanju podataka su: sociometrija, video zapisi, opažanja voditelja radionica, grupni intervju, uradci djece u razredu te upitnik o zadovoljstvu i promjenama koje su se dogodile tijekom radionica.

7.5. Tijek istraživanja

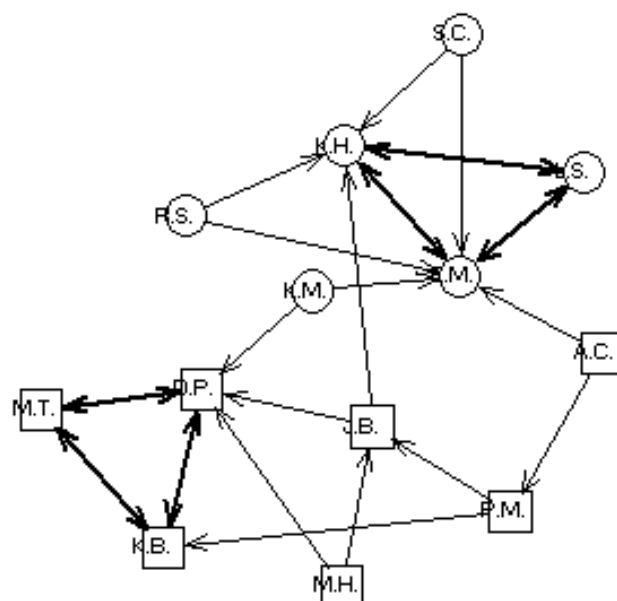
Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi Josipovac. U svibnju 2016. godine održano je 5 pedagoških radionica. Svaka radionica trajala je jedan školski sat. Prije samog provođenja radionica bilo je potrebno prikupiti suglasnosti ravnatelja škole, učenika koji su sudjelovali u istraživanju i njihovih roditelja. Svi su učenici imali potrebnu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju.

7.5.1. Sociometrija

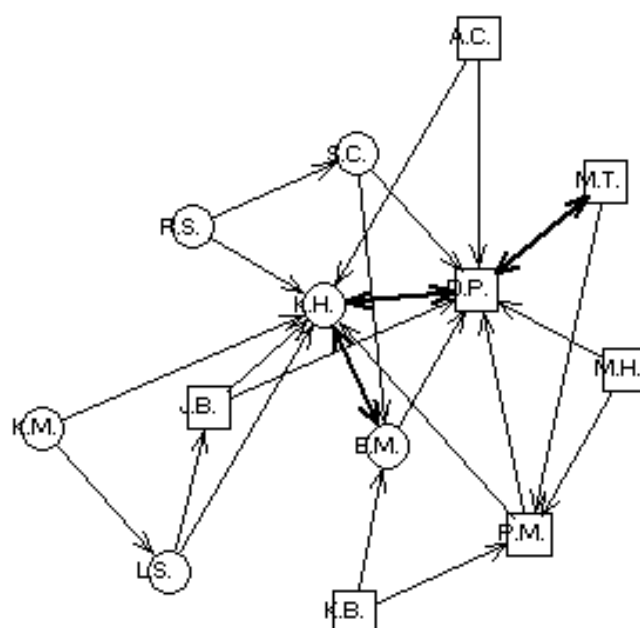
Kako bi se utvrdilo „trenutno stanje“, tj. sociometrijski status učenika u razredu, na početku istraživanja provedena je - sociometrija. Sociometrijom se utvrđuje mreža socijalnih odnosa u razredu. Program *Sociometrics* obrađuje podatke na način da, s obzirom na učestalost pozitivnog ili negativnog biranja po određenom kriteriju, svrstava djecu u četiri kategorije: popularna, odbačena, kontroverzna i zanemarena.

Svaki učenik u razredu trebao je pismeno odgovoriti na četiri pitanja: S kime bi najradije sjedio? S kime bi najradije učio? S kime bi se najradije igrao? S kime se ne bi želio igrati? Prije nego li učenici krenu s odgovaranjem na pitanja, potrebno je dati jasne upute o tome zašto se provodi sociometrija te kako treba odgovarati na postavljena pitanja (na negativno pitanje ne moraju odgovoriti ako ne postoji netko s kime se ne žele družiti i postoji mogućnost ponavljanja imena učenika pod različitim pitanjem).

Obradom unesenih podataka, dobiveni su sljedeći sociogrami¹:

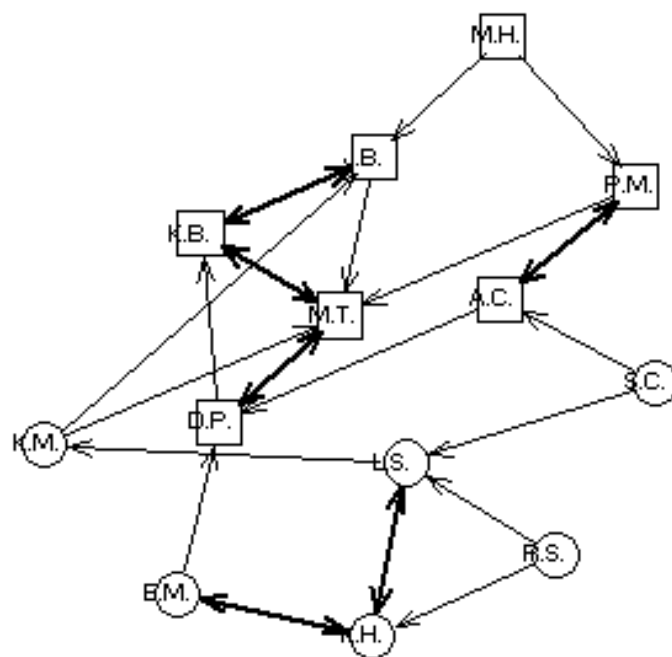


Slika 1. Sociogram - S kime bi najradije sjedio?

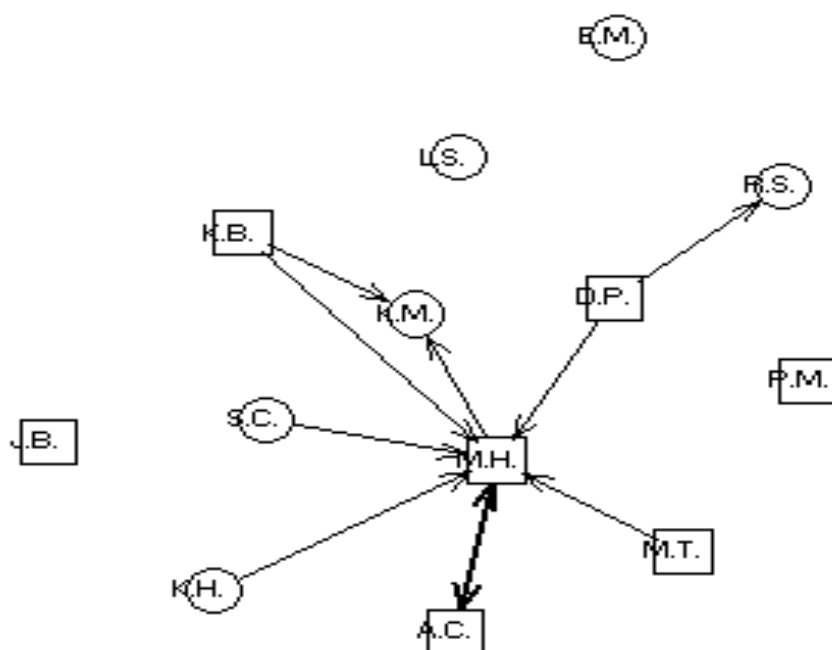


Slika 2. – S kime bi najradije učio?

¹ Sociogrami se sastoje od krugova (djevojčice) , kvadrata (dječaci) i strjelica (odabir učenika).

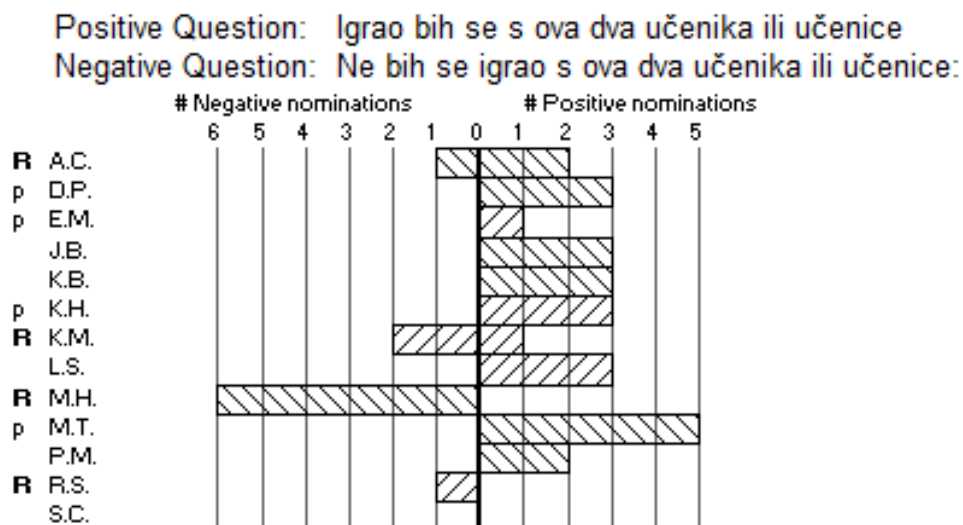


Slika 3. Sociogram – S kime bi se najradije igrao?



Slika 4. Sociogram – S kime se ne bi igrao?

Nomination Chart



Slika 5. Nominacijski dijagram

Slika 1. pokazuje da su najčešće (5 puta) birane djevojčice za sjedenje u klupi E.M. i K.H. te dječak D.P. Niti jednom nisu izabrane djevojčice S.C., R.S. i K.M. te dječaci M.H. i A.C. Na slici su istaknuta dva trokuta, jedan kod djevojčica i jedan kod dječaka. To znači da postoje dvije grupe od tri člana koji se međusobno biraju. Također, može se iščitati da djevojčice češće biraju djevojčice, a dječaci dječake.

Slika 2. pokazuje da su djevojčica K.H i dječak D.P. najpoželjniji učenici za zajedničko učenje. Oboje su birani čak 8 puta. Između njih dvoje postoji međusobno biranje, kao i između djevojčica K.H. i E.M. te dječaka D.P. i M.T. Niti jednom nisu birane djevojčice K.M. i R.S. te dječaci A.C., M.H. i K.B.

Na slici 3. vidljivo je 6 klika. Svaku kliku čine učenici istoga spola. Najpoželjniji dječak za igru je M.T. s pet biranja te djevojčice K.H i L.S. s tri biranja. Niti jednom nije biran dječak M.H. te djevojčice S.C. i R.S.

Slika 4. pokazuje da je najnepoželjniji dječak za igru M.H. sa 6 biranja. Slijede ga djevojčica K.M. s dva biranja te djevojčica R.S. i dječak A.C. s jednim biranjem. Vidljiva je i jedna klika između dječaka M.T. i A.C. Šest učenika (četiri djevojčice i dva dječaka) nisu izabrali niti jednog učenika s kojim se ne žele igrati.

Na temelju provedene sociometrije može se zaključiti da učenici najčešće biraju osobu

istoga spola za učenje i igru. Analizom pozitivnih i negativnih biranja (slika 5.) vidimo da u razredu ima 31 % popularnih, kao i odbačenih, dok je prosječnih 38 %, a kontroverznih nema. Više od 30 % odbačenih govori o nedostatnoj povezanosti i prihvaćenosti učenika u razredu. Posebno se ističe dječak M.H. sa čak 6 negativnih biranja. S obzirom na dobivene rezultate, nužno je poduzeti mjere za postizanje boljeg zajedništva u razredu.

7.6. Rezultati i rasprava

Iz sociograma (slika 2.) može se iščitati da su 4 djevojčice (30,77%) izabrale dječaka za najpoželjnijeg suradnika u učenju, dok je 5 dječaka (38,46%) izabralo djevojčicu. S druge strane, 3 djevojčice (23,07%) izabrale su dječaka/e za najpoželjnijeg/e suradnika/e u igri, dok je 0,00% dječaka izabralo djevojčicu za suradnicu u igri (slika 3.). Gledajući odnos dječaka i djevojčica s obzirom na učenje i igru uočavamo različite omjere rezultata. Ova razlika može se pripisati različitim interesima djevojčica i dječaka prema slobodnim aktivnostima. Dječaci su po prirodi aktivniji i agresivniji, dok su djevojčice sklonije mirnijim i pasivnijim igrama.

U samim aktivnostima za vrijeme radionica djevojčice i dječaci pokazuju spremnost na suradnju s pripadnicima suprotnog spola. Štoviše, između nekih djevojčica i dječaka uočena je posebna simpatija i želja za suradnjom. To potvrđuje i aktivnost „Kako me drugi vide“ (Prilog 1.) u kojoj su djevojčice, kao i dječaci, bili slobodni pisati jedni drugima pozitivne osobine. Iz navedenog se može zaključiti da su učenici spremni sudjelovati u suradničkim aktivnostima s pripadnicima suprotnoga spola.



Slika 6. Uvodna aktivnost „Lijepe želje“

Tijekom radionica učenici su slučajnim odabirom raspoređeni po grupama. Svakom novom aktivnošću učenici su mijenjali grupe kako bi se okušali u različitim socijalnim situacijama. Grupe su se sastojale od 3 do 4 člana. Osim u grupama, učenici su surađivali i u parovima. Za vrijeme aktivnosti u grupi bile su potrebne manje intervencije. Izdvaja se jedan slučaj sukoba u grupnom radu. Sukob je nastao zbog neslaganja oko toga tko će izlagati pojedine ulomke priče. Dječak, koji je sociometrijom „proglašen“ najnepoželjnijim učenikom za igru, okrivljen je za nepoštenu podjelu ulomaka priče. Naime, zauzeo je ulomak koji su svi željeli i nije pristajao na bilo kakve pregovore. Intervencijom voditelja sukob je riješen izvlačenjem brojeva ulomka. U ostalim slučajevima nije bilo većih poteškoća u obavljanju zajedničkoga zadatka. U grupnom radu posebno se isticala djevojčica K.H. Razlog njezine dominantnosti vidi se u njevoj otvorenosti, pozitivnoj energiji, samopouzdanju, kreativnosti i izuzetnom smislu za dramatizaciju. U aktivnosti „Cvijet samopoštovanja“ (prilog 1.) sebe opisuje kao zabavnu osobu, što potvrđuju i ostali učenici u aktivnosti „Kako me drugi vide“ (prilog 1). Međutim, bez obzira na svoju dominantnost, djevojčica pokazuje spremnost uključiti sve učenike da daju svoj doprinos, pa tako na pitanje kako ste surađivali za vrijeme pisanja čarobne priče (prilog 4.), odgovara: „Mi smo je pisali kao „našu priču“ (prilog 3.), svatko je redom govorio jednu rečenicu“. Na pitanje vole li učenici grupni rad, jedan dječak odgovara: „Volimo rad u grupi, više mozgova-više rješenja, lakše je“. Ostali učenici potvrđuju izjavu dječaka. Kada su se trebali opredijeliti za suradničke ili natjecateljske aktivnosti, pola učenika je izabralo suradnju, a pola natjecanje. Kao razlog za odabir natjecanja navode izazov.



Slika 7. Primjer dobre suradnje u grupi

Nadalje, na pitanje kakav treba biti član grupe, učenici odgovaraju: „strpljiv, pošten, poslušan“. Opažajući timski rad za vrijeme suradničkih aktivnosti uočavaju se učenici koji su pasivni. Uzrok tome vidi se u različitim sposobnostima učenika za obavljanje zadatka, nezainteresiranosti, ali i u nedostatku socijalnih vještina.



Slika 8. Primjer loše suradnje u grupi

Među najuspješnijim rezultatima suradničkoga rada ističu se uradci koji su učenici rješavali u paru. Odgovori koji su zabilježeni u zadatku „Riješi problem jezikom žirafe“ (prilog 2.):

„Prijetelju, moraš pisati zadaće jer ako ne završiš školu nećeš moći raditi. Nemoj se igrati stalno na ulici, bolje uči jer ćeš imati bolje ocjene i završit ćeš dobro školu. Želim da budeš dobar učenik u školi.“

„Prijetelju, moraš napisati zadaću jer je to za tvoje dobro. Ja se nekad mogu razboljeti i tebe će to koštati jedinice. Učiteljica će to jednoga dana primijetiti i oboje ćemo dobiti ukor.“

„Žao mi je, ali ne želim ti više davati zadaću jer mislim kako nije pošteno da ti zbog moga truda dobiješ dobru ocjenu. Najbolji si mi prijetelj i vrlo si pametan. Pokušaj sam napisati zadaću i oboje bi bili zadovoljni.“

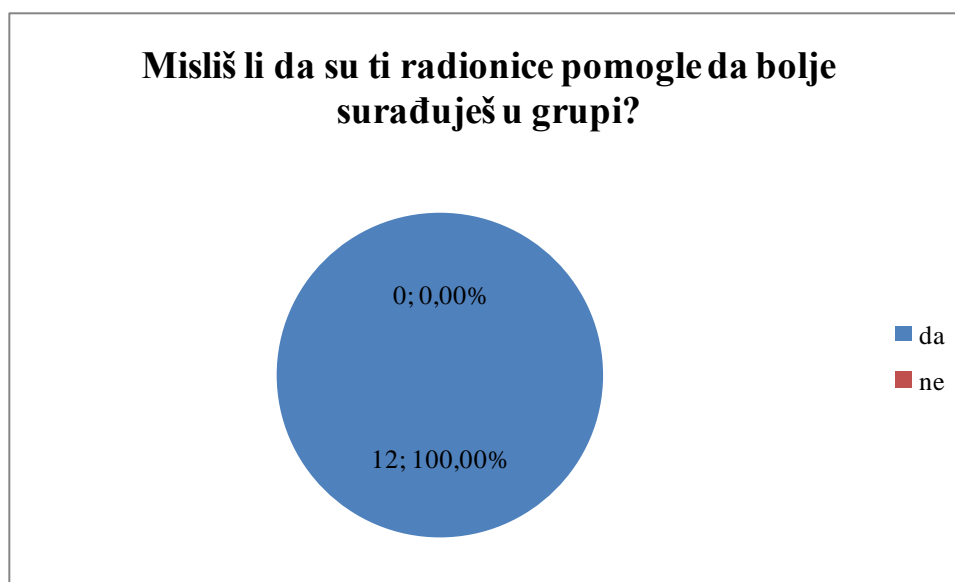
„Prijetelju, dođi kod mene da zajedno pišemo zadaću.“

„Molim te, možeš li sam napisati zadaću. To je bolje i tebi i meni.“

„Nećeš se dobro osjećati kada završi školska godina i nećeš moći dobiti posao. Zato ti predlažem da sam napišeš zadaću.“

Zaključno, učenici poznaju i primjenjuju osnovna pravila timskoga rada, ali potreban je dodatan napor kako bi pojedini učenici bili samopouzdaniji u iznošenju ideja te kako bi se mogli zalagati za svoje stajalište, bez da ugrožavaju potrebe ostalih članova u grupi.

Upitnikom o zadovoljstvu i promjenama koje su se dogodile tijekom radionica željelo se ispitati osjećaju li se učenici kompetentnijima za suradničke aktivnosti nakon provedenih radionica. Upitnik je ispunilo 12 učenika (jedna učenica nije bila u mogućnosti ispuniti upitnik).



Slika 9. Prikaz dobivenih informacija o unaprjeđenju suradničkih kompetencija nakon provedenih pedagoških radionica

Iz slike 9. uočava se da je svih 12 učenika (100%) odgovorilo da su im radionice pomogle da bolje surađuju u grupi. U prilog tome rezultatu govore i njihovi odgovori na pitanje: Što je najvažnije što si naučio na ovim radionicama?

„Najvažnije što sam naučila je da kad se male ruke slože, sve se može.“

„Najvažnije je surađivati jer u životu ništa ne možeš sam.“

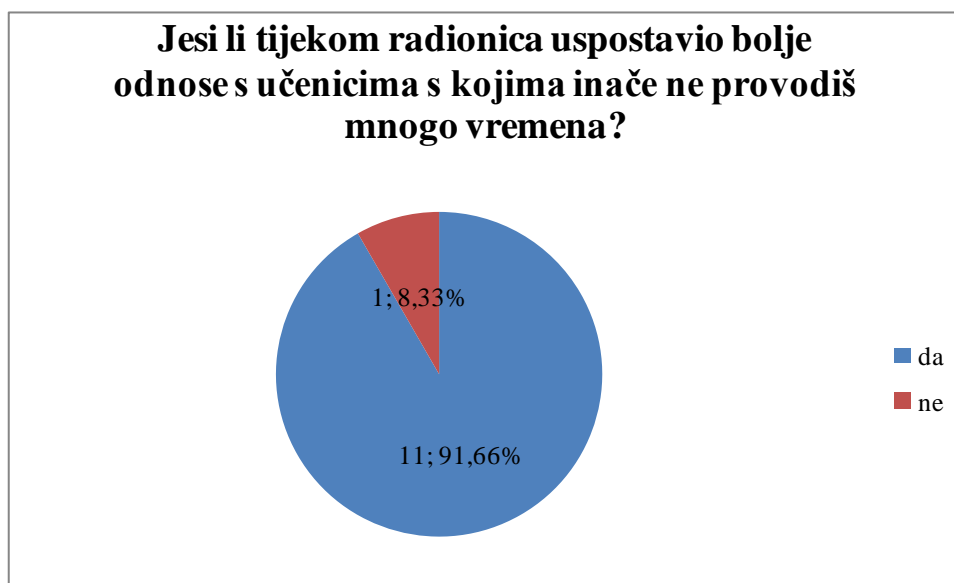
„Naučio sam da uvijek možemo nekoga pitati za nešto.“

„Naučio sam da sudjelujemo u grupama.“

„Meni je najvažnije što svi zajedno surađujemo, a naučila sam kako nekima lijepo i dobro pomoći.“

Dakle, pedagoške radionice su pomogle učenicima da osvijeste važnost suradnje u grupi, ali i u životu. Također su im pomogle da uvježbaju tzv. jezik žirafe kojim se trebaju služiti kako bi izrekli svoje osjećaje, potrebe i želje na način koji neće nikoga povrijediti.

Budući da je cilj radionica bio i stvaranje većeg zajedništva u razredu, upitnikom se željelo ispitati i jesu li učenici za vrijeme zajedničkih aktivnosti uspostavili bolje odnose s učenicima s kojima inače ne provode mnogo vremena. Dobiveni su sljedeći rezultati:



Slika 10. Prikaz dobivenih informacija o uspostavi novih suradničkih odnosa među učenicima

Slika 10. prikazuje da je 91,66% učenika uspostavilo bolje suradničke odnose s učenicima s kojima inače ne provode mnogo vremena, dok njih 8,33% nije uspostavilo bolje suradničke odnose. Slučajan odabir članova grupa pokazao se dobrim u stvaranju novih suradničkih odnosa među učenicima jer je postavljanjem zajedničkog cilja omogućeno učenicima da stupe u kontakt i kroz grupnu aktivnost osnaže svoje odnose. To potvrđuju i izjave učenike:

„Najvažnije što sam naučio je da se svi možemo lako zbližiti.“

„Naučio sam da trebam biti što bolji prijatelj i ne trebam govoriti jezikom zmije.“

„Naučio sam da svi trebamo jedni drugima pomagati.“

Kako bi se dobila cjelovita slika o navedenom istraživanju, potrebno ga je usporediti i povezati s postojećim istraživanjima iz toga područja. Kolak (2010) je želio istražiti doprinose li spol, utvrđena darovitost iz područja specifičnih školskih sposobnosti te dob učenika na sociometrijski status učenika. Ispitan je 161 učenik iz 2., 3. i 4. razreda osnovnih škola u Zagrebu i Osijeku. U istraživanju je primijenjen sociometrijski postupak. Analizom prikupljenih podataka dolazi se do zaključka da se sociometrijski status djevojčica ne razlikuje značajno od sociometrijskog statusa dječaka, da se sociometrijski status učenika kojima je utvrđena darovitost statistički značajno razlikuje od onih učenika kojima ona nije utvrđena, te da se sociometrijski status učenika statistički značajno razlikuje ovisno o dobi učenika, tj. o razredu koji učenici pohađaju.

Buljubašić-Kuzmanović (2009) provodi istraživanje čiji je cilj ispitati doprinosi li suradničko učenje uspostavi pozitivnih odnosa i procesa u grupi, a samim time i kvaliteti nastave. Uzorak su činili učenici 6. (N=69) i 8. (N=78) razreda jedne osječke osnovne škole. Rezultati istraživanja pokazuju da se suradničko učenje očituje u školskoj klimi i ozračju, međusobnoj interakciji i komunikaciji te učinkovitijem odnosu učenika prema sebi, drugima i zajednici. Nadalje, indikatori kvalitete odgojno-obrazovnog procesa najviše su grupirani oko međuljudskih odnosa, spremnosti na pomaganje i suradnju, prijateljskih druženja i vršnjačke prihvaćenosti.

Kljaić (2006) provodi akcijsko istraživanje kako bi istražila na koje se načine može razvijati socijalna kompetencija kod učenika s teškoćama u učenju. Istraživanje je provedeno u OŠ „Milan Amruš“ u Slavonskom Brodu, u kojoj se školuje osamdesetak učenika s teškoćama u učenju. Problemi koji su se javljali u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi su sljedeći: minimalno suradničko ponašanje, nisko prosocijalno ponašanje, verbalni sukobi i agresivno ponašanje. Uvođenjem aktivnosti koje su djecu poticala na razumijevanje, dogovaranje i suradnju, Kljaić (2006) primjećuje pozitivne promjene. Zaključuje da su korjenite promjene rezultat stvaranja povjerenja, osjećaja zajedništva i međusobnog prihvaćanja.

Reić-Ercegovac i Jukić (2008) željeli su pak istražiti koliko često i u kojim nastavnim predmetima učitelji primjenjuju suradničko učenje te koje čimbenike ističu kao zapreke u njegovoj primjeni. Uzorak su činile 50 učiteljica razredne nastave. Podaci su prikupljeni ispunjavanjem upitnika. Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji nedovoljno primjenjuju suradničko učenje, svega nekoliko puta mjesečno. Najčešće je primijenjeno u predmetima prirode i društva te tjelesne i zdravstvene kulture. Učiteljice prepoznaju prednosti suradničkoga učenja, a kao ograničavajuće čimbenike navode prije svega materijalne uvjete

rada. Također, ističe se potreba za educiranjem učitelja u organizaciji i provedbi suradničkoga učenja.

Mlinarević i sur. (2010, prema Johnson i Johnson, 1989) navode da suradničko učenje dovodi do pozitivnijeg odnosa prema sebi i drugima, veće tolerantnosti među učenicima, socijalne potpore i društvene kompetencije.

Iz svega navedenoga proizlazi da je nužno primjenjivati suradničko učenje u nastavi kako bi se postiglo zajedništvo, međusobno povjerenje i prihvaćenost svakog pojedinog učenika u razredu. Ostvarenjem navedenog stvara se ozračje bez straha koje je pogodno za kvalitetno učenje, individualan napredak i razrednu disciplinu. Kako bi suradničko učenje zaživilo u odgojno-obrazovnoj praksi najprije je potrebno dodatno osvijestiti učitelje o važnosti utjecaja njegove primjene na kvalitetu učenja i na razvoj socijalnih kompetencija, a potom i educirati iste kako bi se ostvarile pozitivne promjene.

8. ZAKLJUČAK

Socijalna kompetencija predstavlja način na koji pojedinac koristi socijalne vještine (Brdar, 1993). Brajša-Žganec (2003:25) navodi da osnovne socijalne vještine čine: vještine slušanja, lijepog i odvažnoga govora, traženja pomoći i naklonosti od drugih. Na razvoj socijalne kompetencije utječu biološki i okolinski činitelji. Temperament djeteta igra značajnu ulogu u prilagodbi na nove socijalne situacije (Goleman, 2007). Ipak, najveći utjecaj na razvoj socijalne kompetencije imaju roditelji ili skrbnici, s posebnim naglaskom na razvijenu ranu privrženost s majkom (Klarin, 2006). Socijalno kompetentna djeca dolaze iz funkcionalnih obitelji koje karakterizira: usuglašena odgojna stajališta roditelja, obiteljska privrženost i pružanje potpore, dogovorena obiteljska pravila, učinkovita komunikacija, zajedničko provođenje vremena, fleksibilnost i dijeljenje odgovornosti (Bouillet, 2010). U nešto kasnijoj dobi utjecaj na razvoj socijalnih vještina imaju vršnjaci, odgajatelji, učitelji, a u novije vrijeme sve više i mediji. Problemi u socijalizaciji mogu se javiti kod izrazito sramežljive djece ili previše agresivne. Poticanjem razvoja samopouzdanja kod inhibirane djece i uvježbavanjem konstruktivnog rješavanja sukoba kod agresivne, može se uvelike pridonijeti unaprjeđenju njihove socijalne kompetencije.

Suvremeno tržište rada sve više teži za tzv. „timskim igračima“. Stoga, škola treba postaviti suradničko učenje u središte odgojno-obrazovnog procesa kako bi učenici bili osposobljeni odgovoriti na zahtjeve suvremenog društva. Kompetencije koje se razvijaju u suradničkim oblicima rada, kao što su rad u paru i rad u grupama, su: vođenje rasprava, pregovaranje, uvažavanje različitog mišljenja, aktivno slušanje i dr. Najefikasniji način postizanja navedenih oblika ponašanja je sudjelovanje u suradničkim aktivnostima, jer kako tvrdi Bognar (1994), „Suradnjom se učimo suradnji“. No, treba naglasiti da suradničko učenje mora biti vješto organizirano i provedeno kako bi se izbjegle moguće „negativne“ strane grupnoga rada, zbog kojih neki učitelji izbjegavaju takav oblik rada u nastavi. To su: nediscipliniranost, isključenost pojedinih učenika, dosadna izlaganja i sl. S druge strane, kvalitetno suradničko učenje dovodi do: solidarnosti, tolerancije, osjećaja povezanosti, kreativnosti, fleksibilnosti, razvoja kritičkog mišljenja, nenasilne komunikacije, odgovornosti, samostalnog planiranja vremena.

Zbog navedenog značaja koje ima suradničko učenje, važno je istražiti kako učenici surađuju u grupama te kako osposobiti učenike da budu bolji timski igrači. Istraživanje je provedeno s učenicima jednoga četvrtoga razreda iz Osnovne škole Josipovac. Održano je 5 pedagoških radionica (5 školskih sati) koje su imale cilj unaprijediti suradničke odnose u

razredu s naglaskom na razvijanje pozitivne slike o sebi i nenasilnom rješavanju sukoba. Sociometrijom su prikupljeni podaci o omjeru popularnih, odbačenih, zanemarenih i kontroverznih učenika u razredu. Osim toga, sociometrijom je analizirana spremnost učenika za suradničke aktivnosti s učenicima suprotnoga spola. Zaključilo se da učenici pokazuju spremnost na suradnju s učenicima suprotnoga spola. Nadalje, pokazalo se da učenici poznaju i primjenjuju osnovna pravila timskoga rada, ali potreban je dodatan napor kako bi pojedini učenici bili samopouzdaniji u iznošenju ideja te kako bi se mogli zalagati za svoje stajalište, bez da ugrožavaju potrebe ostalih članova u grupi. Upitnikom o promjenama koje su se dogodile tijekom radionica dolazimo do podatka da 100 % učenika tvrdi da su im radionice pomogle da bolje surađuju u grupi. Također, njih 91,66% tvrdi da je uspostavilo bolje suradničke odnose s učenicima s kojima inače ne provode mnogo vremena. Navedene brojke potvrđuju i izjave učenika o tome što je najvažnije što su naučili na radionicama.

Učitelj ima važnu ulogu u razvoju socijalne kompetencije djece. Kroz vlastiti primjer i kvalitetnim organiziranjem i provođenjem suradničkog učenja, on može znatno unaprijediti socijalnu kompetenciju učenika, koja imaju veliku važnost u uspostavljanju poslovnih, ali i privatnih odnosa, što na kraju rezultira osobnim zadovoljstvom i samoispunjenjem.

9. LITERATURA

1. Ajduković, M. i Pečnik, N. (2007). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
2. Borg, J. (2008). *Govor tijela*. Zagreb: Veble commerce.
3. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Brdar, I. (1993). Što je socijalna kompetencija? *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, Rijeka, 13-19.
6. Brdar, I. i Pokrajac - Buljan, A. (1993). Predstavlja li empatija dio socijalne kompetencije? *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, Rijeka, 23 - 27.
7. Brdar, I. (1992). Socijalna kompetencija i socijalni status. *Godišnjak zavoda za psihologiju*, Rijeka, 31.-34.
8. Bognar, L., Uzelac, M., Bagić, A. (1994). *Budimo prijatelji*. Priručnik odgoja za nenasilje i suradnju. Zagreb: Slon.
9. Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
10. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). *Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja*. 57(1)., 50-57.
11. Car, S. (2010). *Online komunikacija i socijalni odnosi učenika*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju.
12. Čudina-Obradović, M. i Težak, D. (1995). *Mirotvoreni razred*. Zagreb: Znamen.
13. Čudina-Obradović, M. i Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
14. Essau, A. C. i Conradt, J. (2006). *Agresivnost djece i mladeži*. Zagreb: Slap.
15. Goleman, D. (2007). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
16. Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
17. Kljaić, I. (2006). *Kako poboljšati razumijevanje, dogovaranje i suradnju djece s teškoćama u učenju?* 13(2)., 95-118.
18. Kolak, A. (2010). *Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji*. 7(2)., 243-254.
19. Mlinarević, V., Peko, A., Vujnović, M. (2011). *Suradničkim učenjem prema zajednici*. Visoka učiteljska škola u Osijeku.

20. Pregrad, J. (2007). *Priručnik Projekt Za sigurno i poticajno okruženje u školama – prevencija i borba protiv nasilja među djecom*: Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
21. Reić-Ercegovac, I. i Jukić, T. (2008). *Suradničko učenje u razrednoj nastavi*. 56 (2)., 69 - 80.
22. Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da bude uspješno i razvija samopouzdanje*. Zagreb: Element.
23. Vasta, R. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
24. Vizler, J. (2004). *Povezanost percepcije roditeljskog ponašanja i sramežljivosti i asertivnosti školske djece* (Diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.
25. Zarevski, P. i Mamula, M. (2008). *Pobijedite sramežljivost, a djecu cijepite protiv nje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Živković, Ž. (2006). *Agresivnost kod djece*. Đakovo: Tempo.

10. PRILOZI

Priprava za 1. radionicu “Moje pozitivne osobine“

Cilj: Razviti pozitivnu sliku o sebi, osjećaj vlastite vrijednosti i ljudskog dostojanstva

1. Upoznavanje: Nije da se hvalim, ali... (2 min)

Učenici sjede u krugu. Svatko se redom predstavlja tako da kaže svoje ime i nešto u čemu je dobar. Primjer: Zovem se Ivana. *Nije da se hvalim, ali dobra sam u izradi kolača.*

2. Čarobna kutija (10 min)

Učenici sjede u krugu. U pozadini se čuje opuštajuća glazba.

Učitelj priča priču:

U velikome gradu živio je jedan mali dječak, imenom Marko. Marko je bio jako nezadovoljan. U posljednje vrijeme ništa ga nije radovalo. Ni nogomet, ni slatkiši, ni njegov psić Bobi. Odlučio je poći u šumu, u potrazi za nečim novim, zanimljivim, čarobnim...Dok je tako šetao, ispred njega stvori se mali zlatni ključić. No, Marko je i dalje bio nezadovoljan jer nije znao što taj ključić otvara. Krenuo je dalje...Šetajući šumom, sav tužan i pokisao, ugleda šarenu kutiju s ključanicom. Marko odmah izvadi ključić iz džepa i pokuša otvoriti tajanstvenu kutiju...

Nakon pročitane priče, učitelj šapne prvom učeniku u krugu: *Zaviri u kutiju, unutra ćeš naći nešto čarobno.* U kutiji se nalazi zrcalo. Učenici redom šapću poruku sve dok svaki učenik ne zaviri u čarobnu kutiju. Zaključujemo da je svaka osoba čarobna, posebna i vrijedna.

3. Cvijet samopoštovanja (10 min)

Učenici dobivaju zadatak nacrtati cvijet s 4 latice:

1. latica: jedna pozitivna osobina
 2. latica: jedna vještine u kojima su dobri
 3. latica: jedno dobro djelo koje su učinili drugome
 4. latica: jedan cilj koji žele ostvariti
- sredina cvijeta: ime

Razgovor: (čitamo nekoliko cvjetova)

Kako ste se osjećali dok ste ispunjavali ovaj cvijet? (svi odgovaraju)

Koju laticu je bilo najlakše, a koju najteže popuniti? (svi odgovaraju)

Moraju li svi imati iste osobine i vještine da bi bili dobri i vrijedni? (nekoliko učenika odgovara)

Što je važnije – da učenik nauči nešto jako dobro raditi ili da se trudi najbolje što može?

Zašto? (nekoliko učenika odgovara)

4. Kako me drugi vide (10) min

Učenici jedni drugima lijepe list papira na leđa. Svi imaju kemijske olovke i kreću se prostorom zapisujući jedno drugome njegove pozitivne osobine.

Razgovor:

Kako ste se osjećali kada su vam pisali po leđima? (nekoliko učenika)

Što je bilo lakše – napisati pozitivne osobine za sebe ili za prijatelja? (nekoliko učenika)

Zašto mislite da je to tako? (nekoliko učenika)

Zašto je važno reći prijatelju ili nekome drugom kada mislimo da je u nečem dobar?

Sjećate li se kada je netko vama rekao nešto lijepo, pohvalio vas? (svi odgovaraju)

Sjećate li se kada ste vi nekoga pohvalili? (svi odgovaraju)

5. Sociometrija (10 min)

6. Tajni prijatelj (2 min)

Svatko izvlači jednog tajnog prijatelja.

Upute: „Tajni prijatelj provodi vrijeme sa svojim prijateljem, pomaže mu, govori mu lijepe riječi, šalje lijepe poruke ili mu skriva slatkiš u torbi...Budite kreativni, ali pazite da ne budete otkriveni“.

7. Evaluacija - tri lica osjećanja (1 min)

Priprava za 2. radionicu „Jezik zmije i žirafe“

Cilj: Razlikovanje govora prihvaćanja i govora odbijanja, aktivno slušanje, empatija, prepoznavanje i imenovanje osjećaja

1. Lijepe želje (5 min)

Učenici stoje u krugu. Svatko osobi s desna postavi pitanje kako se osjeća te poželi dobar dan i nekoliko lijepih želja. Primjerice: Dobar dan, Ana. Kako si? Želim da se lijepo osjećaš na današnjoj radionici i da ti dan bude ispunjen osmijehom i igrom.

2. Jezik zmije i žirafe (30 min)

Na podu učionice postavljena su dva papira: žuti i crni. Za ovu aktivnost potreban je jedan dobrovoljac koji ima zadatak odglumiti dječaka koji nije napisao zadaću. Učitelj stoji na crnom papiru i ljutito odgovara dječaku: Ovo nije prvi put da si došao bez zadaće! Uvijek si najgori u razredu! Učitelj zatim zamoli učenika da još jednom ponovi isto, ali ovaj put učiteljica se pomiče na žuti papir. Učiteljica čučne pored učenika i mirno odgovori: Željela bih da bolje napreduješ u matematici pa sam nezadovoljna zbog toga što ne pišeš zadaće. Hoćeš li se potruditi da se ovo više na ponovi?

Razgovor:

Jeste li prepoznali kada sam govorila jezikom zmije, a kada jezikom žirafe?

Što mislite zašto se zove baš jezik zmije/žirafe?

Kakav je bio jezik zmije, a kakav jezik žirafe?

(Jezik zmije - hladan, napadački, ponižavajući, ne daje priliku da se drugi opravda

Jezik žirafe – topao, prijateljski, iskren, govori o osjećajima i željama)

Što mislite, kako se osjećao učenik kada sam govorila jezikom žirafe, a kako kada sam govorila jezikom zmije?

Učenike dijelimo u parove. Jedna osoba u paru dobiva govor zmije, a druga govor žirafe. Par ima zadatak prepoznati koji su govor izvukli te ga odglumiti pred razredom. Parovi dobivaju govor iste osobe, u istoj situaciji, ali s različitom reakcijom (Budući da je u razredu neparan broj učenika, jedan dobrovoljac je provjerava točnost zadatka).

Razgovor:

Rabimo li svi ponekad govor zmije?

Kakve su reakcije onih kojima se obraćamo?

Kako ljudi reagiraju kada im se obraćamo jezikom žirafe?

Razmislite. Prisjetite se nekog trenutka kada ste govorili jezikom žirafe/zmije.

Što smo naučili na ovoj radionici, koji govor trebamo koristiti? Zašto?

3. Rad u paru – riješi problem jezikom žirafe (10 min)


Tvoj prijatelj iz klupe nikada ne piše zadaću. On zna riješiti zadaću, ali ne želi jer zna da ćeš mu uvijek dati. Škola mu je dosadna i radije provodi vrijeme igrajući se na ulici. Jako voliš tog prijatelja i ne želiš ga izgubiti. Bojiš se da bi se mogao naljutiti ako mu ne daš svoju zadaću. Što ćeš mu reći?

4. Otkrivanje i darivanje tajnoga prijatelja (3 min)

5. Evaluacija – ocijeni radionicu ocjenom od 1 do 5 (2 min)

Prilog 2.1.

Kartice govorne situacije



JEZIK ZMIJE

DJEVOJKA
Pustio si me da čekam
punih sat vremena.

KONDUKTER
Skidajte te noge sa sjedala. Jel' vi kod
kuće tako držite noge na stolu?


VOZAČ
Što voziš auto kad ne znaš ni parkirati!

RODITELJ
Dolaziš svaki dan kasno iz škole,
a danas si pretjerala!

RAVNATELJ
Vi, kolegice, stalno kasnite na posao!

PRODAVAČICA
Zašto toliko razgledate police?
Roba se ne smije dirati.

UČITELJICA
Ovo nije prvi put da si došao bez zadaće.



JEZIK ŽIRAFE

DJEVOJKA
Ljuta sam zato što ovdje dosta dugo čekam.
Htjela bih da poštuješ naš dogovor.

KONDUKTER
Molim vas, nemojte držati noge na sjedalu. Htio
bih da drugi putnici mogu sjesti na čisto sjedalo.

VOZAČ
Molim vas da malo pomaknete svoj auto jer mi
je zatvorio izlaz s parkirališta. Ljut sam kad
vidim da ne mogu otići, a žuri mi se.

RODITELJ
Osjećam se zabrinut kad ovako kasno dolaziš kući.
Općenito bih htio da više budeš kod kuće, da se
malo češće vidimo, cijela obitelj na okupu. A kad
ostaješ negdje tako dugo, bojim se da ti u ovim
nesigurnim vremenima netko ne učini neko zlo.

RAVNATELJ
Primijetio sam da ste danas malo zakasnili.
Želio bih da se nastava u školi uredno odvija
pa vas molim da se trudite doći na vrijeme.

PRODAVAČICA
Oprostite, ali kupci do vas žele nešto uzeti
s ove police. Mogu li vam pomoći pronaći
robu koju tražite?

UČITELJICA
Željela bih da bolje napreduješ u matematici pa
sam nezadovoljna zbog toga što ne pišeš zadaće.

Priprava za 3. radionicu „Suradnja-zašto je važna?“

Cilj: Uočiti i razumjeti značenje grupne povezanosti, rezultata koji se postiže radom u grupi

1. Razgovor što mogu sam, što uz nečiju pomoć (10 min)

Učenici sjede u krugu. Aktivnost započinje nabrojanjem poslova:

- a) koje možemo obavljati jednom rukom (pisati, listati, otvarati vrata i sl.)
- b) za koje nam trebaju obje ruke (sviranje, štrikanje, plivanje, igranje odbojke i sl.)
- c) za koje trebamo pomoć druge osobe (podizanje teškog tereta, razgovor, ples, pospremanje i sl.)
- d) za koje trebamo pomoć više osoba (gradnja kuće, branje grožđa, igranje nogometa i sl.)

Nakon toga razgovor se usmjerava na aktivnosti koje učenici i učenice obavljaju sami, s članovima obitelji, prijateljima i drugim osobama u svojoj okolini.

Što u svojoj obitelji obavljate sami, a što uz nečiju pomoć?

Pomažete li vi nekome u kući?

Slijedi čitanje priče Djed i baka iščupali repu. Nakon toga se povede razgovor o važnosti suradnje u svakodnevnom životu.

Zašto nam je suradnja tako važna u životu?

Što bi se dogodilo u svijetu kada ne bi bilo suradnje?

2. Igrokaz – suradnja na djelu (20 min)

Učenici imaju zadatak u grupama osmisliti igrokaz koji će sadržavati poruku o važnosti suradnje.

3. Razgovor – analiza suradnje tijekom osmišljavanja igrokaza (5 min)

Kakva je bila suradnja u vašoj grupi za vrijeme osmišljavanja igrokaza?

Kojih se pravila moramo pridržavati ako želimo dobro surađivati?

Koje osobine mora imati dobar član neke grupe?

Volite li rad u grupi? Zašto?

Volite li više suradnju ili natjecanje u grupi? Zašto?

Zaključimo. Što je suradnja i zašto je ona važna?

4. Naša priča (5 min)

Učenici sjede u krugu. Voditelj započinje priču rečenicom: Svanuo je divan sunčan dan. Učenik s desna nastavlja priču dodajući svoju rečenicu (bez ponavljanja prethodne).

5. Evaluacija crtežom/simbolom opiši kako si se osjećao na radionici (5 min)

Prilog 3.1. „Baka i djed iščupaju repu“

Posijao djed repu. Izraste repa golema, pregolema.

Stade djed repu čupati iz zemlje: povuci, potegni, iščupati ne može.

Pozove djed u pomoć baku.

Baka za djedu, djed za repu: povuci, potegni, iščupati ne mogu.

Pozove baka u pomoć unuku.

Unuka za baku, baka za djedu, djedo za repu: povuci, potegni, iščupati ne mogu.

Pozove unuka u pomoć psića Žuću.

Žućo za unuku, unuka za baku, baka za djedu, djedo za repu: povuci, potegni, iščupati ne mogu.

Pozove Žućo u pomoć macu.

Maca za Žuću, Žućo za unuku, unuka za baku, baka za djedu, djedo za repu: povuci, potegni, iščupati ne mogu.

Pozove maca u pomoć miša.

Miš za macu, maca za Žuću, Žućo za unuku, unuka za baku, baka za djedu, djedo za repu: povuci, potegni, iščupaju repu!

Priprava za 4. radionicu „Neverbalna suradnja“

Cilj: Uočiti i razumjeti značenje grupne povezanosti, rezultata koji se postiže radom u grupi

1. Točkice (5 min)

Svi članovi grupe zatvore oči i čekaju da im učitelj zalijepi obojenu točkicu na čelo. Na učiteljev znak svi otvore oči. Učitelj objasni da se ovdje nalaze tri grupe ljudi: crveni, plavi i žuti. Rat je i kada počne sirena (zvuk na mobitelu) svatko mora pronaći svoje sklonište. U svaki ugao prostorije stavi se druga boja. Zadatak je učenika pronaći grupu kojoj pripada, ali tako da ne govori. Tamo gdje je njegova grupa, tamo je i njegovo sklonište. Svi mogu pomagati jedni drugima, ali bez riječi.

2. Čarobna priča (25 min)

Učenici su podijeljeni u tri grupe. Svaki učenik u grupi smišlja jedan čarobni predmet. Zadatak je svih članova grupe osmisliti priču koja će sadržavati sve čarobne predmete grupe. Grupe čitaju svoje priče.

3. Naš crtež (10 min)

Učenici sjede u krugu. Svatko ima papir ispred sebe. Zadatak učenika je nacrtati neki oblik, crtu, točku...i predati učeniku s desna. On zatim dodaje novi oblik i tako se papir predaje sve dok ne prođe cijeli krug. Učenici trebaju odgonetnuti na što ih podsjeća konačan crtež.

4. Evaluacija vremenska prognoza (5 min)

Priprava za 5. radionicu „Zajedno smo jači“

Cilj: Uočiti i razumjeti značenje grupne povezanosti, rezultata koji se postiže radom u grupi.

1. Prevedi što sam rekao (5 min)

Učenici sjede u krugu. Jedan učenik govori izmišljenim jezikom, a drugi „prevodi“. Tema govora je: Što me veseli? Nakon završetka razgovora pitamo učenika je li to uistinu ono što ga veseli ili učenik nije dobro „preveo“ što je htio reći. Učenici se izmjenjuju.

2. Tražimo hitno rješenje (15 min)

Učenici su podijeljeni u četiri grupe. Grupe imaju zadatak pronaći hitno rješenje na sljedeće probleme:

1. Stojim u redu u trgovini i slušam utakmicu s radija. Upravo je najnapetija situacija, a iza mene u redu počinje glasno plakati neko dijete. Što ćeš učiniti?
2. Krenuo si u trgovinu. Na putu si pronašao novčanik. U novčaniku nema niti jedne kartice kako bi saznao kome pripada novčanik. Što ćeš učiniti?
3. Tvoj najbolji prijatelj i djevojka koja ti se sviđa već duže vrijeme ne razgovaraju. Zbog toga se promijenila i atmosfera u razredu. Oni kao da su ga podijelili. Što ćete učiniti?
4. Izgubio si najdraži privjesak za ključeve. Nakon nekoliko dana tvoj prijatelj iz razreda dolazi s istim privjeskom tvrdeći da ga je dobio za poklon. Što ćeš učiniti?

3. Upitnik o zadovoljstvu i promjenama koje su se dogodile tijekom radionica (15 min)

Prilog 6. Sociometrijski upitnik

Ime i prezime: _____ Datum: _____

Zaokruži: M Ž

Razred: _____

Kad bi mogao birati, što bi najradije htio? Odgovori na ova pitanja upisivanjem dva imena i prezimena djece koja su s tobom u razredu.

Sjedio bih s ova dva učenika ili učenice:

1. _____

2. _____

Učio bih s ova dva učenika ili učenice:

1. _____

2. _____

Igrao bih se s ova dva učenika ili učenice:

1. _____

2. _____

Ne bih se igrao s ova dva učenika ili učenice:

1. _____

2. _____

Prilog 7. Upitnik o zadovoljstvu i promjenama koje su se dogodile tijekom radionica

Draga učenice/dragi učenice,

nakon provedenih radionica važno mi je saznati kako si se ti osjećao na radionicama i što si novo naučio. Ne trebaš se potpisati. Molim te da pažljivo pročitaš pitanja i iskreno odgovoriš na njih. Hvala! ☺

1. Zaokruži ocjenu za sve provedene radionice: 1 2 3 4 5

2. Zaokruži jednu radionicu koja ti se najviše svidjela:
 - a) Moje pozitivne osobine (čarobna kutija, cvjetić, kako me drugi vide, tajni prijatelj)
 - b) Jezik zmije i žirafe (grupiranje kartica, riješi problem jezikom žirafe, zajednička priča)
 - c) Suradnja-zašto je važna (igrokaz Kad se male ruke slože)
 - d) Neverbalna suradnja (točkice, čarobna priča, zajednički crtež)
 - e) Zajedno smo jači (prevedi što sam rekao, tražimo hitno rješenje)

Zašto si izabrao baš tu radionicu?

3. Koje aktivnosti su ti najviše pomogle da bolje surađuješ u grupi?
(Aktivnosti su navedene pod drugim pitanjem, u zagradama.)

4. Koja ti se aktivnost nije svidjela? Zašto?

5. Jesi li tijekom radionica uspostavio bolje odnose s učenicima s kojima inače ne provodiš mnogo vremena?

DA

NE

6. Jesi li se zbližio sa svojim tajnim prijateljem?

DA

NE

7. Misliš li da su ti radionice pomogle da bolje surađuješ u grupi?

DA

NE

8. Što je najvažnije što si naučio na ovim radionicama?